Mário Luiz Neves de Azevedo

Educação e Gestão Neoliberal

a escola cooperativa de Maringá - uma experiência de *charter school?*

Mário Azevedo analisa nesse livro as relações entre público e privado, tomando como ponto de partida uma experiência de privatização das escolas municipais de Maringá-PR, no começo dos anos de 1990. Sustenta o debate a partir da análise das relações entre educação, neoliberalismo e novo gerencialismo público, trazendo à tona temas extremamente atuais como *Charter School*, concepções de estado, mercadorização da educação e Teoria do Capital Humano. A interlocução teórica de Mário Azevedo recupera o diálogo com interpretações de escopo marxista, retomando conceitos clássicos como estado e mercadoria, a partir dos quais realiza uma análise cuidadosa das relações entre o público e o privado. O debate sobre a chamada "Escola Cooperativa de Maringá" revela os "ardis privatizantes" implementados pelo neoliberalismo que coloca em xeque a educação como bem público e direito humano e que impõe a lógica da mercadorização nos sistemas educacionais. Para além de compreender a experiência de Maringá, o livro lança luzes para desvelar a atual guinada à direita do estado brasileiro e a retomada do neoliberalismo e sua crescente extensão sobre a esfera pública. Podemos afirmar que, em que pese o fracasso da experiência privatizante analisada em Maringá, suas raízes continuam sustentando processos de privatização de escolas públicas no Brasil, o que revela a atualidade e potencialidade do livro, também para novas problematizações e análises.

Miriam Fábia Alves (UFG)

"Este livro tem como objeto principal um problema de pesquisa em educação que foi tratado originalmente em dissertação de mestrado intitulada *Neoliberalismo e educação: novo conflito entre o público e o privado*, defendida na Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), em 1995, sob orientação do professor Paolo Nosella, e que tratava sobre a 'Escola Cooperativa de Maringá', uma experiência de privatização do ensino público havida nos anos de 1991 e 1992 no Município de Maringá, Estado do Paraná" (o autor)

"Por que tomou, agora, a decisão de publicar essa sua 'antiga' análise crítica? Pelo simples fato de que o alvo de sua crítica, o neoliberalismo, 'onda' ideológico-política, quase um tsunami, dos anos noventa, ainda hoje teima em se apresentar como única solução para os problemas econômicos e sociais. Nesse sentido, é mais que oportuna a precisa crítica do autor(...). Seu livro vem a público em boa hora e sua leitura é mais que oportuna neste momento em que a frustração política ofusca o horizonte e muitos de nós podem sucumbir à tentação de olhar apenas pelo espelho retrovisor" (Paolo Nosella - UFSCar)

"Vale a pena recuperar um estudo 'antigo' e divulgá-lo? A meu juízo, a resposta é plenamente positiva, em razão da abordagem que Mário Azevedo desenvolve, sobretudo no capítulo inicial, em que se estabelece um diálogo 'com a produção acadêmica de referência na área de educação sobre charter school, parcerias público-privadas e a Nova Gestão Pública', atualizando a leitura do que pode ser considerada a primeira experiência de charter school no Brasil, há mais de um quarto de século (1991 e 1992), no Noroeste do estado do Paraná, em Maringá" (Afrânio Catani - USP)

Mário Luiz Neves de Azevedo

Educação e Gestão Neoliberal:

a escola cooperativa de Maringá - uma experiência de *charter school*?

Eduem
Maringá
2021

Projeto gráfico/diagramação: Hugo Alex da Silva
Revisão textual e gramatical: Marta Yumi Ando
Normalização textual e de referências: Marta Yumi Ando
Capa: Hugo Alex da Silva
Imagem da Capa/Arte Final: Mário Luiz Neves de Azevedo / Hugo Alex da Silva
Ficha catalográfica: Cicilia Conceição de Maria (CRB 9-1066)

Dados Internacionais de Catalogação-na-Publicação (CIP)
(Eduem - UEM, Maringá – PR., Brasil)

A994e

Azevedo, Mário Luiz Neves de

Educação e gestão neoliberal [livro eletrônico] : a escola cooperativa de Maringá, uma experiência de Charter School? / Mário Luiz Neves de Azevedo. – Maringá : Eduem, 2021.
3.150 Kb; EPUB

ISBN 978-65-87626-06-2

1. Escolas Municipais – Privatização. 2. Escola-cooperativa. 3. Neoliberalismo – Educação. 4. Nova gestão pública. 5. Charter School. I. Título.

Dedicatória

A
Elis Milena e nossas três filhas,
Maria Luíza, Maria Beatriz e Maria Gabriela
– razões e motivos para viver.

Também estou vivo: eu sei!
Mas porque posso sangrar
e, mesmo vendo que é escuro,
dizer que o sol vai brilhar
(Meu cordial brasileiro, Belchior, 1979).

Table of Contents / Sumário / Tabla de Contenido

Prefácio

Mário, autor deste livro, pediu que redigisse o prefácio. Isto é, pediu que esclarecesse para o leitor, em poucas palavras, o objeto de estudo, a mensagem defendida, a importância da obra e para quem, especialmente, recomendaria sua leitura. No final, traçarei, também, por que não?, um perfil do autor, pessoa muito especial.

Em 1995, fui seu orientador de mestrado, no PPGE da UFSCar (Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de São Carlos-SP). Permanecemos amigos.

O conteúdo do livro é sua dissertação: uma análise crítica da 'Escola Cooperativa do Município de Maringá (PR)', saudada, na época, como importante inovação da política escolar. A iniciativa foi do prefeito Ricardo Barros (PFL), no quadriênio 1989-1992. Teve ressonância nacional, mas enfrentou também muitos posicionamentos contrários. Em 1993, na gestão do novo prefeito Said Ferreira (PMDB), todo o sistema da 'Escola cooperativa' foi extinto. A legislação, entre outros, foi o obstáculo intransponível. Ou seja, a iniciativa durou pouco.

O então Partido da Frente Liberal (PFL), que pretendia aplicar essa forma gerencial neoliberal (privatização ou terceirização) também para o campo da saúde e do serviço de coleta do lixo, foi politicamente vencido pelo Partido do Movimento Democrático Brasileiro (PMDB), que não se conformava em reduzir seu espaço de poder no campo das Escolas Municipais, estratégico curral eleitoral. Em outras palavras, o 'inovador' neoliberalismo foi vencido pelo populismo. E a população maringaense pulava da frigideira para o fogo.

Publicar em 2019 um texto produzido 25 anos atrás é uma empresa editorial difícil, arriscada, sobretudo quando se pretende (e o autor fez isso) atualizá-lo. Com efeito, é difícil amalgamar documentos, problemas, debates, fontes, referências etc. dos anos de 1990 com outros recentíssimos. Em semelhante situação, eu não arrisquei tal façanha[1]. É que o autor, desde o mestrado, permaneceu focado no mesmo tema, a crítica ao neoliberalismo, assunto ainda hoje atual e polêmico. Não só. Mário, com frequência, retornava ao texto, incluía novos dados, novos personagens e

análises. Assim, tecnicamente destro, apresenta à editora um resultado excelente.

Mas por que tomou, agora, a decisão de publicar essa sua ‘antiga’ análise crítica? Pelo simples fato de que o alvo de sua crítica, o neoliberalismo, ‘onda’ ideológico-política, quase um tsunami, dos anos noventa, ainda hoje teima em se apresentar como única solução para os problemas econômicos e sociais. Nesse sentido, é mais que oportuna a precisa crítica do autor. Mas especial sabor do livro provém da articulação dialética entre os fundamentos teóricos do neoliberalismo e as políticas públicas concretas, implementadas no Brasil, precisamente na sua cidade, em Maringá. O próprio título do livro evidencia essa articulação: *Educação e Gestão Neoliberal: A escola cooperativa de Maringá - uma experiência de charter school?*.

Observo que a expressão *charter school* recorre com muita frequência. Pode ser traduzida por ‘carta patente’, ‘alvará’, ‘licença’, ‘fretamento’, ‘aluguel’ das instituições escolares que o proprietário, Estado ou Município concede para privados, interessados no lucro. A tão decantada inovação político-gerencial nada mais é que isso. Metaforicamente, lembra o triste e famoso gesto de Pilatos: o Estado ‘lava suas mãos’ com referência à nobre e essencial função de educar o cidadão, de quebra, ganha uns fartos trocos do ‘aluguel’.

Se, para o autor, o fundamento político-ideológico dessa experiência maringaense é o neoliberalismo, esclarece, porém, que, apesar talvez da intencionalidade de alguns intelectuais neoliberais, esse fenômeno cultural é bem diferente do liberalismo clássico, uma vez que o pensamento da antiga cepa dos filósofos liberais progressistas, Adam Smith, John Stuart Mill, por exemplo, não pode ser identificado com a ideologia de intelectuais como Milton Friedman, Friedrich A. von Hayek ou Margareth Thatcher. Para os primeiros[2], o máximo valor humano era a liberdade, novo horizonte político radicalmente contraposto ao passado dogmático medieval, enquanto, para esses segundos, o maior perigo é representado pelas crescentes conquistas sociais das massas trabalhadoras que, em sua opinião, estão ameaçando o futuro do estado democrático. Enfim, os primeiros traçavam novos rumos da história; os segundos fecham perspectivas que entendem ser ‘perigosas’.

Curioso! Os neoliberais nem sequer conseguem cognominar esse contemporâneo movimento ideológico por uma linguagem original. Recorrem a um termo desconstrutor da clássica linguagem do pensamento

liberal moderno, refugiando-se no prefixo ‘neo’, quem sabe, expressão verbal de má consciência; certamente, sinal de que não cogitam perspectivas renovadoras. Em outras palavras, a era dos direitos, essencial novidade do espírito contemporâneo, por eles não pode ser significada com uma palavra específica ou termo original, simplesmente porque não perceberam essa novidade.

O próprio conceito de ‘justiça social’, por exemplo, embaraça os doutrinadores neoliberais, tanto que – escreve o autor – ‘não dedicam aprofundadas discussões sobre valores sociais como fraternidade, solidariedade, igualdade, justiça social etc.’ Retomam o conceito do ‘livre jogo do mercado’ como fórmula milagrosa para toda incongruência social, mesmo depois de tantas comprovações recentes dos limites do mercado. A reiteração daquela fórmula clássica, hoje sem sentido, é mera expressão do preconceito de que a administração privada é sempre eficiente e justa, enquanto a pública ‘é, por natureza, perdulária, ineficaz e ineficiente’.

Os políticos neoliberais, ao implementarem ‘ousadas’ experiências para o campo da educação à luz desse preconceito, mercantilizam a escola, bem público e direito social de todos, privatizando-a.

Com isso, é definitivamente abortado o nascimento da escola ‘unitária e desinteressada’, de cultura humanista moderna, sólida e para todos, fusão pedagógica do polo produtivo com o do comando político, formadora do cidadão preocupado não apenas com os interesses individuais, imediatos e provisórios, mas também com o cultivo do bem comum, isto é, ‘desinteressada’, não neutra. Não por acaso, o autor dedica o quinto e último capítulo aos fundadores dessa revolucionária perspectiva pedagógica, verdadeira novidade democrática do século vinte, destacando a paixão educativa de Antônio Gramsci.

Encerrando, permito-me escrever como se configura, em minha lembrança, o perfil do autor deste belo livro. Para mim, Mário sempre foi pessoa madura. Mesmo quando muito jovem, era muito pensativo e preocupado com tudo e todos, com a família especialmente. E hoje, obviamente pessoa madura, surpreende-me porque se apresenta como muito jovem, que não abandona, inclusive, o hábito do semanal jogo de futebol. Em suma, para mim, Mário foi um jovem maduro e é hoje um maduro jovem. A Universidade Estadual de Maringá o absorve definitivamente, mas seu pensamento navega longe. Com efeito, para ele, a rejeição do

neoliberalismo nunca foi mera submissão acrítica aos interesses da corporação.

Seu livro vem a público em boa hora e sua leitura é mais que oportuna neste momento em que a frustração política ofusca o horizonte e muitos de nós podem sucumbir à tentação de olhar apenas pelo espelho retrovisor.

Parabéns, Mário.

Paolo Nosella - PPGE/UFSCar.

Referências

MANACORDA, M. A. **Kal Marx e a liberdade**. Campinas: Alínea, 2012.

Apresentação

> A educação não deve ser, nunca, fonte de lucro, como uma mercadoria qualquer […]. Espero que o prefeito de Maringá volte atrás nesta verdadeira bandalheira contra o ensino fundamental. […] se for preciso, lutarei a favor da manutenção do ensino público (Freire, 1991a, p. 4).

Este livro tem como objeto principal um problema de pesquisa em educação que foi tratado originalmente em dissertação de mestrado intitulada *Neoliberalismo e educação: novo conflito entre o público e o privado*, defendida na Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), em 1995, sob orientação do professor Paolo Nosella, e que tratava sobre a ‘Escola Cooperativa de Maringá’, uma experiência de privatização do ensino público havida nos anos de 1991 e 1992 no Município de Maringá, Estado do Paraná. A chamada ‘escola cooperativa de Maringá’ foi uma política de privatização da gestão escolar executada pela administração do Município no mandato do prefeito Ricardo Barros. Sob o lema ‘administração liberal’, a Prefeitura da época, nos documentos oficiais, declarava que a ‘escola cooperativa’ era uma escola com ‘ensino público e gratuito com microgestão privada’.

Quando me submeti à seleção do mestrado no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), no segundo semestre de 1991, propunha-me a analisar um fenômeno social novo que estava começando a acontecer naquele mesmo ano de 1991. Lembro-me, na segunda fase da seleção, de uma pergunta na entrevista[3], em que um dos membros da comissão de seleção fez uma excruciante questão: ‘se a escola cooperativa vier a ser extinta pela oposição, como você lidará com o projeto de pesquisa, mudará de tema?’. Eu respondi (aqui, sinteticamente) que percebia como necessária a análise desta experiência de privatização para o acúmulo crítico em perspectiva histórica, de modo que essa experiência de privatização e suas consequências fossem de conhecimento do campo da educação.

O cenário político da pergunta, como uma profecia, cumpriu-se: a chamada ‘Escola Cooperativa de Maringá’ foi extinta pela gestão municipal sucessora de oposição, do prefeito Sayd Ferreira (1994-1997), mas a ideia política contida na proposta de ‘microgestão privada’ da educação

municipal, como se perceberá, ainda persevera como uma alternativa de privatização neoliberal. Aliás, no presente livro, vai se perceber que este modelo de privatização é similar à experiência de privatização norte-americana de *charter school*, cuja primeira escola entrou em operação em 1992 no Estado de Minnesota (EUA), em St. Paul, após ter sido autorizada a operar por lei no ano de 1991 naquele país.

A propósito, como não rememorar outro caso testemunhado no 'Seminário Pós-neoliberalismo: as políticas sociais e o Estado democrático', que aconteceu na Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), em 1994, em ocasião em que tinha a palavra Perry Anderson. O historiador britânico, após dizer que os brasileiros são realmente muito otimistas, vaticinou: 'imagine denominar um seminário de pós-neoliberalismo em 1994. O Brasil ainda não experimentou na plenitude o que é realmente o neoliberalismo, o que ainda está por vir'[4]. Nem seria preciso dizer que, com Fernando Collor de Mello (1990-1992), o neoliberalismo não tinha sido findado. Com um curto interregno não neoliberal com Itamar Franco (1992-1994), o Governo Federal de Fernando Henrique Cardoso (1995-1998 e 1999-2002) promoveu privatizações no Brasil e alinhou as políticas públicas no Brasil a este movimento global de promoção da mercadorização e de diminuição do Estado para as políticas sociais.

Aliás, políticas inspiradas no neoliberalismo continuam, sob a incessante globalização do capital, sendo operadas, além do Brasil, por diversas autoridades e governos nas diversas escalas de governança (local, provincial, nacional, regional e global). Vive-se, como afirmou Crouch (2011) e reafirmou Susan Robertson (2012), uma 'estranha não morte do neoliberalismo'.

Por isso, a título de incentivo, vale a leitura deste livro como, de certa forma, uma mirada 'arqueológica' do início do neoliberalismo aplicado em uma gestão municipal da educação no Brasil, no campo educacional, por intermédio da 'Escola Cooperativa de Maringá'. Uma política de privatização, pelo que se perceberá, muito próxima da 'fisiologia' da *charter school* nos EUA. Isso porque ambas as experiências de privatização estão conectadas com o movimento de reformas neoliberais e, como também se analisará, com a Nova Gestão Pública (NGP).

Vale ainda dizer que, ao preparar a versão definitiva da dissertação de mestrado, não foi mencionada, no título, a expressão 'Escola Cooperativa

de Maringá' ou algo que chamasse a atenção para o caso de privatização da gestão escolar em Maringá. A opção foi por um título mais aberto e genérico. Talvez a explicação para esta abertura de foco (generalização) tenha sido o excesso de vontade política de um jovem pesquisador que tinha pressa de ajustar contas com o neoliberalismo. Desse modo, a dissertação intitulada *Neoliberalismo e educação: novo conflito entre o público e o privado* foi defendida em 1995, na Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), quando estava no exercício da função de professor auxiliar no Departamento de Fundamentos da Educação da Universidade Estadual de Maringá (havia feito o concurso público em 1993, assumindo o cargo docente em março de 1994). Lembrar este fato pessoal na Apresentação deste livro é a dupla oportunidade para, primeiramente, agradecer à UFSCar, que me recebeu no Programa de Pós-Graduação em Educação, e ao professor Paolo Nosella, que me orientou e apresentou com entusiasmo e diligência o pensamento gramsciano. Ao mesmo tempo, isento-o de minhas falhas e equívocos presentes tanto na dissertação como nesta versão em forma de livro. Do mesmo modo, agradeço ao professor Afrânio Mendes Catani que, como orientador de doutorado na FE-USP, ensejou instigantes e perspicazes reflexões sobre a sociologia de Pierre Bourdieu.

Para encerrar esta breve apresentação, gostaria também de registrar mais alguns agradecimentos[5]. Sou muito grato à Eduem pela publicação desta obra e ao Programa de Pós-Graduação em Educação (PPE) pelo apoio na publicação por intermédio do edital público de apoio a livros autorais, aprovado por seu Conselho Acadêmico. A propósito, ainda no PPE, registro meu particular agradecimento ao secretário Hugo Alex da Silva, afetuoso amigo e esteio vivo do PPE. Agradeço também aos organizadores de coletâneas e editores de periódicos científicos que acolheram, em publicações anteriores, os resultados da pesquisa em nível de mestrado, permitindo-me gentilmente recuperá-las para a edição orgânica na forma de livro[6].

Expresso com distinção minha gratidão à Professora Susan Robertson, da Faculdade de Educação da Universidade de Cambridge, pela generosidade, pelo diálogo e por todo apoio. Seu convite para ser pesquisador visitante naquela histórica universidade, junto ao grupo de pesquisa *Culture, Politics and Global Justice* (CPGJ), permitiu-me o compartilhamento de ideias, referências, amizades e, em especial, o tempo para finalizar este livro, nomeadamente, no estimulante, hospitaleiro e aprazível ambiente do

Wolfson College. Este registro é uma oportunidade de expressar minha gratidão à Universidade de Cambridge, cujo pessoal e cujas instalações (notadamente na Faculdade de Educação e no Wolfson College), ao receberem o visitante com a tradicional *peregrinatio academica*, isto é, observando os preceitos da interculturalidade, fazem o estrangeiro sentir-se sempre em casa.

Por fim, agradeço ao CNPq, pelo apoio como pesquisador PQ desde o ano de 2008, e à Capes, pelo suporte na Universidade de Cambridge por intermédio do Edital PVE Sênior – nº 45/2017 – Seleção 2018. Igualmente, agradeço à Universidade Estadual de Maringá (UEM), que me acolheu como *alma mater*, como uma benévola mãe que nutre com sabedoria, ciência e afeto, e que me recebeu, por intermédio de justas, cooperativas e cordiais pessoas (professores, técnicos e estudantes), com lealdade e respeito nestes tempos de morada acadêmica, especialmente no Departamento de Fundamentos da Educação (DFE), no Programa de Pós-Graduação em Educação (PPE) e no Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Básica e Superior (GEDUC). Por fim, agradeço à minha família. Juntos compartilhamos dores e alegrias, mas sobretudo o amor, em mútuo e perene arrimo em todos os desafios e felicidades postos pela vida[7].

O autor

Introdução

> A contraposição entre direita e esquerda representa um típico modo de pensar por díades […]. Conhecem-se exemplos de díades em todos os campos do saber. Não há disciplina que não seja dominada por um tipo qualquer de díade onicompreensiva: em sociologia, sociedade-comunidade; em economia, mercado-plano; em direito, privado-público (Bobbio, 1995, p. 32).

Este livro, em grande medida, como mencionado na Apresentação, está baseado em um trabalho acadêmico, uma dissertação de mestrado defendida na Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), em 1995, sobre a relação entre educação e o que se convencionou chamar de neoliberalismo.

O texto, que possibilitou prévias e esparsas publicações – a cujos editores e organizadores renovo os agradecimentos já registrados na Apresentação, foi atualizado, especialmente, a respeito do neoliberalismo e da Nova Gestão Pública (NGP). Entretanto, não é ocioso sublinhar, os argumentos originais, críticos ao neoliberalismo e à chamada Escola Cooperativa de Maringá, estão preservados. Mantêm-se também, substancialmente, os referenciais teóricos da época da pesquisa de mestrado, como se percebe desde a epígrafe com Bobbio, bem como Gramsci e Marx. Porém, como reconhecem vários autores, a exemplo de Ernest Hemingway (Literatura), Jean Claude Passeron e Pierre Bourdieu (Sociologia), 'escrever é reescrever', pois raramente se está satisfeito com o que se escreve e mesmo com o derradeiro resultado impresso após muitas modificações e reformulações. Por isso, a necessidade (ou o desejo) de atualizações, aditamentos, supressões, reestruturações e revisões. Neste sentido, na tentativa de aperfeiçoar a análise acerca de um objeto que existiu há um quartel de século, buscou-se apoio na literatura crítica mais recente, como em Pierre Bourdieu, Roger Dale, Susan Robertson, Stephen Ball, Albert Hirschman, Ellen Wood, Ulrich Beck e em outros pensadores que serão encontrados ao longo deste livro.

Dessa maneira, procurou-se resguardar a essência das reflexões e dos estudos empreendidos no início dos anos 1990, mantendo-se, em grande medida, dados da época e – não poderia ser diferente – argumentos naquela época apresentados referentes ao problema de pesquisa que propiciou a original dissertação a respeito da questão da chamada 'Escola Cooperativa

de Maringá'. Subintitulada pela administração municipal de Maringá-Paraná (1990-1993), foi considerada pelos criadores como sendo uma escola com 'ensino público e gratuito com microgestão privada', que foi uma experiência de privatização do ensino público havida nos anos de 1991-1992.

A propósito, vale mencionar que a epígrafe nesta Introdução, em que Norberto Bobbio chama a atenção para a recorrência das contraposições como um meio de analisar a realidade de maneira dialética, tem a intenção de chamar a atenção para a díade público e privado que, não é ocioso ressaltar, permanece como uma contraposição no campo da educação (para além da experiência de privatização aqui analisada).

No entanto, o pensamento por contraposições de Bobbio não é uma sugestão para se pensar apenas por simples oposições. Na dissertação de mestrado, ao enunciar como subtítulo a existência de um 'novo conflito entre público e privado', inferia-se que a execução de uma política de gestão escolar fundada no neoliberalismo, de acordo com a proposta 'microgestão privada' da Prefeitura de Maringá, colocaria em questão o conceito de educação como bem público e reforçaria o polo do ensino privado. A investigação poderia ter sido mais abrangente, tratando, para além desta contraposição – público e privado –, de expressões diversas que representassem outras contradições que deitam o neoliberalismo[8]. Entretanto, haveria prejuízo de foco e possível perda da essência do objeto em análise. Por isso, a intenção, sem prejuízo de outras discussões aqui contidas (e mesmo de outras díades), é perceber as consequências do neoliberalismo na educação, em termos político-econômico-culturais e sociais, que, como força, é similar a uma grande vaga mercadorizante que avança, com suas propriedades materiais e ideológicas, sobre as coisas e os espaços públicos.

Portanto, apresenta-se neste livro como díade fundamental o conflito público-privado, sem insinuar qualquer demérito das demais díades ou tríades, pois a mercadorização e a depreciação do planejamento e da ação pública têm implicado, contemporaneamente, risco ao que resta de promoção social, de permanência do bem comum e da oferta desinteressada de bens públicos.

Ademais, prefere-se tratar como essencial a díade público-privado à tríade estatal-público-privado por se compreender que o estatal, no sistema dominado pelo capital, reiteradamente, tem estado [vem sendo] privatizado

e, por isso, a contradição estatal-privado pode ser obliterada. Da mesma maneira, se o estatal estiver preservando e desenvolvendo o público, não haveria a contradição estatal-público. O termo estatal, assim, estaria somente a definir, na forma, algo que já tem sua essência no conteúdo: público ou privado. Além disso, segundo Bobbio, a tríade, muitas vezes, é gerada pela maneira de raciocinar por díades,

> Já que muitas vezes o modo de pensar por tríades é gerado pelo modo de pensar por díades, sendo dele, por assim dizer, um desenvolvimento, bem diverso é o processo caso se parta de uma díade de termos antitéticos ou de uma díade de termos complementares. No primeiro caso, a passagem ocorre por síntese dialética, ou por negação da negação; no segundo, por composição[9] (Bobbio, 1995, p. 32).

Espera-se que fique inequívoco, principalmente no último capítulo deste livro, que não se está em pugna pela sobrevivência do 'Estado que aí está', deste Estado 'realmente existente', que mormente serve ao privado e menos ao público e ao bem comum.

Decerto, deve-se fazer a crítica necessária a esse Estado 'realmente existente', empenhar-se pela valorização da esfera pública servidora do público e do bem comum, tornando-a substantivamente pertinente, eficaz, democrática e com qualidade, e construir em sua plenitude um Estado verdadeiramente público que possa promover irrestritamente o bem comum e, com justiça social, oferecer substantiva, democrática e igualitariamente bens públicos. Isso porque, como percebeu Hirschman (1973), se o Estado, com suas ações públicas, não estiver a promover o bem-estar, mas, sim, o mal-estar aos cidadãos, ao meio ambiente e a si mesmo, trazendo prejuízos à população e ao erário público, dilapidando o bem comum, apequenando a democracia e diminuindo seu prestígio e seu poder brando – *soft power* (Azevedo, 2014; Nye Jr., 2002), trata-se de mal público o que este Estado está produzindo e não de bem público e bem comum.

Como se perceberá no decorrer da leitura deste livro, o neoliberalismo, como um referencial de economia política na formulação e execução de programas de governos, promove a despolitização das relações entre as pessoas e o estabelecimento de instâncias econômicas (mercado) como mediadoras dessas relações, menoscabando instrumentos políticos tradicionais da democracia moderna. Assim, o movimento neoliberal tem reanimado vigorosamente teorias que têm o mercado como ótimo alocador de recursos e suposto meio aplacador de conflitos políticos.

Tendo por fito analisar o liberalismo e as presumíveis raízes históricas do neoliberalismo, são recuperadas neste livro variadas argumentações críticas à ideologia livre-cambista em disputas de projetos societais e suas implicações político-sociais, principalmente sua relação com a educação. Neste percurso, são destacadas clássicas referências no campo da teoria econômica, especialmente a partir do segundo capítulo. Isso porque o primeiro capítulo, intitulado '*Charter School* e Escola Cooperativa de Maringá: a Nova Gestão Pública (NGP) em ação', é dedicado à compreensão do objeto que motiva a publicação deste livro: identificar as propostas do neoliberalismo para a educação e analisar a experiência de privatização das escolas municipais de Maringá por intermédio do que se convencionou chamar de 'escola cooperativa', um eufemismo para tentar mitigar a inequívoca privatização das escolas públicas do Município de Maringá, no Estado do Paraná, que, como definição, os dirigentes políticos subintitulavam em letras menores como sendo uma escola com 'ensino público e gratuito com microgestão privada'[10]. No mesmo capítulo, trata-se também da Nova Gestão Pública (NGP) e do surgimento das *charter schools*.

No segundo capítulo, será feita uma análise do neoliberalismo e sua relação com a educação, discorrendo sobre o Liberalismo clássico, mais especificamente em relação ao pensamento de Adam Smith. Faz-se isso reconhecendo o papel histórico cumprido pelo liberalismo no avanço para um mundo com maior riqueza, mas sem deixar de considerar os sacrifícios humanos para a superação do modo de produção anterior ao capitalismo.

O capítulo 3 analisa o conceito de educação como 'bem público', o neoliberalismo, a mercadorização da educação e a Teoria do Capital Humano, sustentada, entre outros, por Theodore W. Schultz e Milton Friedman, ambos economistas agraciados com o Prêmio Nobel.

O quarto capítulo é dedicado a um debate teórico acerca do liberalismo (econômico e político), em especial a respeito das posições keynesianas ante a ortodoxia liberal no século XX e da polêmica entre valor-trabalho e valor-utilidade, recuperada a partir das críticas teóricas de Marx presentes, sobretudo, em sua obra *O capital*. Evidencia-se, assim, a luta de ideias, na segunda metade do século XIX, em face de Jean Baptiste Say, Jeremy Bentham e Pierre-Joseph Proudhon.

Ainda no quarto capítulo, examina-se um insólito fenômeno presente nas coisas mercadejadas sob o domínio do capital: o fetichismo da mercadoria.

Vale recuperar analiticamente esta especial característica da mercadoria, pois seu fetichismo, com o predomínio do neoliberalismo, não menos velado, torna-se mais abrangente, em razão da ampliação do processo de mercadorização, abrangendo inclusive a educação – um original bem público conquistado no processo de lutas sociais pela ampliação de direitos no século XX.

Isto é, conforme será notado, a forma mercadoria, acompanhada de seu inerente fetichismo, passa a recobrir, em consequência de políticas e programas fundados no neoliberalismo, também o que era considerado direito humano e bem público. Para além do que havia anunciado Marx (1983), tornam-se mercadorias, sob o capitalismo liberal (e neoliberal – posterior a Marx), não só os produtos e bens destinados à satisfação das necessidades materiais e espirituais humanas, mas também bens públicos e bens comuns, a exemplo da educação, conquistados pela humanidade, em momentos da História em que a justiça social, a solidariedade, a liberdade, a igualdade e o respeito mútuo desafiavam, como valores humanos defendidos pelas forças progressistas e emancipadoras, os mandamentos da Lei do Mercado.

A propósito, o vigor ideológico do neoliberalismo tem demonstrado, teórica e praticamente, que até as mais altas virtudes, os mais distintivos valores e sentimentos humanos e as diversas coisas existentes e produzidas na face da Terra (materiais e imateriais) podem adquirir a forma de mercadoria. Por esta razão, discorre-se sobre esse algo místico que 'possui' a mercadoria, o fetichismo. Dessa forma, será apresentada, no quarto capítulo, a categoria 'fetichismo da mercadoria', que, quer parecer, é um componente da mercadoria que participa da alienação e da coisificação das relações sociais.

No quinto capítulo, 'Questões do Estado e o Estado em questão', analisa-se o Estado, tendo por referência a questão de Bobbio: 'Existe uma doutrina marxista do Estado?'. Para isso, revisitam-se os clássicos Marx, Lênin e Gramsci, recuperando suas concepções de Estado e expondo as possíveis razões do surgimento (e execução) das propostas neoliberais reformadoras do Estado.

1 — *Charter school* e escola cooperativa de Maringá: a Nova Gestão Pública (NGP) em ação

> […] para estudar e comparar políticas educacionais globais, precisamos estar muito cientes das categorias conceituais que usamos – em grande parte porque, embora o nome da categoria possa continuar o mesmo, seu significado – como o estado ou a nação ou o que de fato compreendemos como educação – mudou (Robertson; Dale, 2017).

Este primeiro capítulo, que também é o mais longo, trata sobre a política de transferência da gestão escolar para entes privados no Município de Maringá. Apesar de ter sido denominada ‘Escola Cooperativa de Maringá’ e definida pelos dirigentes municipais instituidores como sendo uma escola de ‘ensino público e gratuito com microgestão privada’, ao ser analisada com método e à luz da literatura corrente e reconhecida na área, nota-se que deveras ocorreu, entre os anos 1991 e 1992, uma modalidade de privatização de escolas da rede de ensino da Prefeitura de Maringá (Paraná).

Argumenta-se, neste capítulo, que essa experiência é parte do variegado processo de privatização ensejado pela Nova Gestão Pública, a exemplo do que se convencionou chamar nos EUA de *charter school*. Em relação a esse modelo de gestão privada de escolas (*charter school*), cujo modelo vem sendo disseminado globalmente, procura-se também, neste capítulo, demonstrar similaridades e diferenças. Aliás, sem a pretensão de fazer um *état de lieu* sobre o assunto, mas examinando as características da ‘escola cooperativa’ e atualizando a leitura, especialmente com a consulta da produção acadêmica na área de educação sobre *charter school*, parcerias público-privadas (PPP) e a Nova Gestão Pública (NGP), ou NPM, sigla em inglês para *New Public Management*[11], permite-se inferir que a ‘escola cooperativa de Maringá’, mesmo parecendo anacronismo histórico[12] ou anatopismo[13], pode ser considerada como uma experiência (*avant la lettre*) de privatização ao estilo do que viria a ser denominado de *charter school*.

Neste sentido, a chamada ‘escola cooperativa de Maringá’ foi instituída, entre os anos 1991 e 1992, como uma política de transferência para a iniciativa privada da gestão de escolas da rede pública urbana do Município de Maringá (PR), de forma que organizações particulares, inadequadamente chamadas de cooperativas, assumiram a administração de escolas públicas, tendo como contrapartida financeira o pagamento pelo Município de um valor *per capita* multiplicado pela quantidade de alunos matriculados em cada escola. Ocorreu na gestão municipal do ex-prefeito Ricardo Barros (ex-PFL), o mais jovem da história da cidade, tendo iniciado seu mandato aos 29 anos de idade. Em sua carreira política (até 2018), Barros foi quatro vezes deputado federal, tendo ocupado cargos de liderança (titular ou vice) no Congresso Nacional dos Governos de Fernando Henrique Cardoso, Luiz Inácio Lula da Silva, Dilma Rousseff e Jair Bolsonaro. No executivo federal, Ricardo Barros foi Ministro da Saúde do Governo Federal de Michel Temer (2016-2018), após o impeachment de Dilma Roussef.

A escola cooperativa de Maringá fez parte de uma onda neoliberal de reformas gerencialistas e mercadorizantes que, tendo por fito estratégico a privatização[14] de serviços e espaços públicos, alcançou todos os setores de Estado, reverberou em toda sociedade e foi reforçada por variados vetores e atores sociais nos anos 1990. No Brasil, dirigentes públicos (federais, estaduais e municipais) foram convencidos de que reformas liberalizantes estimulariam a eficiência e a eficácia da coisa pública, inclusive das escolas e seus sistemas educacionais[15]. A propósito, Peter Drucker, considerado o fundador da gestão moderna, ao ser questionado em entrevista sobre a função do gerente, afirma que um dos problemas na administração é “[…] a confusão entre eficácia e eficiência, que se situa entre fazer as coisas certas e fazer certo as coisas. Certamente não há nada tão inútil como fazer, com grande eficiência, aquilo que simplesmente não deveria ter sido feito” (Drucker, 1987, p. 4).

Independentemente de qualquer crítica ou autocrítica, grande parte dos gestores públicos, tocada por esta vaga, adere aos pressupostos gerencialistas, estimulando e organizando políticas de privatização. Neste sentido, fazendo eco ao que afirmam Fonseca, Toschi e Oliveira (2004, p. 21), desde a última década do século XX, “[…] fortaleceu-se uma tendência mundial à formulação de propostas para o desenvolvimento da gestão educacional, especialmente no âmbito da educação básica. São recorrentes os apelos para a eficiência e a eficácia do sistema educacional e,

particularmente, da escola”. Resumidamente, conforme percebe Christian Laval (2004, p. xi), “[…] a escola neoliberal designa um certo modelo escolar que considera a educação como um bem essencialmente privado e cujo valor é, antes de tudo, econômico”.

Não é ocioso salientar que essa onda privatizante segue repercutindo, pois, de acordo com Laval (2004, p. xii), a “[…] privatização é um fenômeno que afeta tanto o sentido do saber, as instituições transmissoras dos valores e dos conhecimentos quanto as próprias relações sociais”. De forma que as ideias reformistas de cunho neoliberal, mercadorizantes e gerencialistas continuam na ordem do dia. Para Stephen Ball, “[…] capital privado e negócios de educação global estão interessados em empreendimentos rentáveis em educação” (Ball, 2014, p. 222). Ou ainda, como notam Robertson e Verger (2012, p. 1148),

> […] há uma vasta e crescente gama de empresas globais de educação que vai desde consultorias como a Cambridge Education. Organizações de Gestão de Ensino (por exemplo, as que operam as escolas charters nos EUA ou as Academias, no Unido Reino), corporações educacionais como Laureate, Cisco Systems, Devry, Bridgewater, Edison Schools e grandes conglomerados de empresas que incluem negócios em educação, como o Apollo Global.

Assim, para começar a análise sobre neoliberalismo, gerencialismo e privatização da educação, serão tratados, a seguir, o conceito de Nova Gestão Pública e a definição de *charter school* e, logo após, será apresentada criticamente a assim chamada ‘escola cooperativa de Maringá’, também conhecida, como já mencionado, como uma escola de ‘ensino público e gratuito com microgestão privada’.

1.1 Nova Gestão Pública (NGP) e Charter School

A criação do que se convenciona chamar de *charter school* é produto do sincrético movimento de reformas de Estado de cunho liberalizante que teve lugar nos EUA, a partir dos governos de Ronald Reagan (1981-1989) e George H. W. Bush (1989-1993), mas também do que as autoridades norte-americanas perceberam como alternativa de gestão da coisa pública em outros países, a exemplo do Reino Unido, especialmente com os governos formados pela primeira ministra Margaret Thatcher (1979-1990) e pelo

primeiro ministro John Major (1990-1997), e do Chile, na ditadura de Augusto Pinochet (1973-1990).

Neste sentido, a organização escolar no modelo de *charter school* pode ser considerada como uma política educacional referenciada no Novo Gerencialismo Público (NGP), ou NPM, do inglês *New Public Management*. Se há coerência neste argumento, algo que se procurará comprovar a partir daqui, vale buscar em Christopher Hood a definição da Nova Gestão Pública que, pioneiramente, em texto de 1991, cunhou a expressão *New Public Management* e procurou compreender o que seria essa novidade no mundo da administração pública[16]. Hood (1991, p. 3, tradução nossa) observa que

> […] o NGP não é um fenômeno exclusivamente britânico. A ascensão do NGP parece estar ligada a outras quatro 'megatendências' administrativas, a saber: (i) tentativas de retardar ou inverter o crescimento do governo em termos de gastos públicos abertos e dotação de pessoal (Dunsire e Hood, 1989); (ii) a mudança para a privatização e quase-privatização e longe das instituições governamentais centrais, com ênfase renovada na 'subsidiariedade' para a prestação de serviços (ver Hood e Schuppert, 1988; Dunleavy, 1989). (iii) o desenvolvimento da automação, particularmente em tecnologia da informação, na produção e distribuição de serviços públicos; e, (iv) o desenvolvimento de uma agenda mais internacional, voltada cada vez mais para questões gerais de gestão pública, formulação de políticas, estilos de decisão e cooperação intergovernamental, além da tradição mais antiga de especializações de cada país na administração pública[17].

No Brasil, o NGP também aparece nos anos 1990 e, de maneira evidente como política de Estado, com as reformas da administração pública em nível federal. O governo de Fernando Collor de Mello (1990-1992) tem sido considerado pioneiro nas reformas gerencialistas e neoliberais. Entretanto, a efetivação dessas reformas aconteceu manifestamente nos dois mandatos do presidente Fernando Henrique Cardoso [FHC] (1995-2003), tendo permanecido operante [o NGP] mesmo depois da chegada ao poder dos governos de cunho popular de Luiz Inácio Lula da Silva (2003-2011) e Dilma Roussef (2011-2016). Frise-se que essas reformas, influenciadas por organizações internacionais, a exemplo do Banco Mundial, são compatíveis com as várias versões do que se convencionou chamar de neoliberalismo[18]. De acordo com Oliveira (2015, p. 629),

> […] o Brasil, assim como outros países da América Latina, enfrentou durante a década de 1990 um processo de reestruturação do Estado que, justificado pelas necessidades de ajustes estruturais, em grande medida em razão da crise da dívida externa, alterou a relação entre

Estado e sociedade civil. Essa reestruturação teve como paradigma a adoção dos critérios da economia privada na gestão da coisa pública.

Segundo o que prescreve o documento ‘Plano diretor da reforma do aparelho do Estado’ (Brasil, 1995), redigido sob responsabilidade de Bresser-Pereira, que ocupou, no governo FHC, o comando do Ministério da Administração Federal e Reforma do Estado (MARE), inspirado no NGP, o Estado brasileiro teria quatro setores: 1) Núcleo estratégico[19]; 2) Atividades exclusivas[20]; 3) Serviços não exclusivos[21]; e 4) Produção de bens e serviços para o mercado[22]. O MARE designa um Estado com quatro setores, mas que, na realidade, poderiam ser resumidos a três setores, pois o setor que se dedica às atividades exclusivas de Estado contempla o núcleo estratégico do Estado. Um segundo setor, para o que interessa no objetivo deste capítulo, seria aquele que executa serviços sociais e científicos, que, na concepção do MARE, não seriam serviços exclusivos do Estado e poderiam ser executados por empresas privadas e Organizações Sociais (OS); estas, por serem consideradas organizações públicas não estatais, receberiam destinação orçamentária pública. Por fim, haveria um setor de produção de bens e serviços pelo Estado para o mercado que, por incapacidade do setor privado, inclusive a insuficiência de capital, seria formado por empresas que permaneceriam estatais (Brasil, 1995, p. 41).

Como visto, dois setores do Estado, o núcleo estratégico e os serviços exclusivos de Estado, pela proposta do MARE, não contemplam, entre suas atribuições, o provisionamento de bens públicos de interesse social, como educação, ciência e saúde. Esta política, utilizando a metáfora de Bourdieu (1998), preservaria a mão direita do Estado como força estratégica e orgânica de governo e dispensaria a ação direta da mão esquerda do Estado, terceirizando sua atuação a empresas particulares e organizações sociais.

Bourdieu (1998), em sua original metáfora das mãos direita e esquerda do poder de Estado, quis dizer que o projeto neoliberal de reforma prescreveria, de um lado (sua mão esquerda), a abstenção da ação direta do Estado em empresas públicas e na promoção do bem-estar social da população, promovendo privatizações, parcerias público-privadas e mercadorização e, por outro lado (sua mão direita), o Estado das reformas gerencialistas conservaria a destreza, a organicidade e a força. A banda direita do Estado, representada por Ministérios e órgãos incumbidos especialmente das finanças, da repressão e da regulação, permaneceria com

o monopólio das violências física e simbólica e com o poder, institucionalmente reconhecido, de determinar os destinos e as políticas públicas promovidas pelos Ministérios, órgãos e instituições comprometidos com o desenvolvimento social, inclusive Educação, Cultura, Saúde, Habitação etc. Em suas próprias palavras, “[…] penso que a mão esquerda do Estado tem o sentimento que a mão direita não sabe mais ou, pior, não quer mais verdadeiramente saber o que a mão esquerda faz” (Bourdieu, 1998, p. 10).

Sem querer abusar da metáfora de Bourdieu, porém, não é inútil dizer que o NGP representa o Estado com atrofia orgânica de seu lado esquerdo (lado social), pois tende a diminuir sua atuação social e, quando pretende isso, procura terceirizar ou privatizar suas ações, relegando ao mercado a provisão de bens e serviços, a partir daí, na forma de mercadoria.

Em razão de a ‘Escola Cooperativa de Maringá’ ter sido uma experiência que aconteceu entre os anos 1991 e 1992, poderia parecer um anacronismo histórico refletir sobre a reforma gerencial do Estado, patrocinada pelo governo FHC, que viria a ocorrer efetivamente em anos posteriores (1994-2002). Ademais, poderia ser uma precipitação, senão outro anacronismo histórico, dizer que a experiência de ‘microgestão privada’ das escolas públicas municipais de Maringá tivesse antecipado o modelo de *charter schools* nos EUA. Por isso, prefere-se, despretensiosamente, registrar que a chamada ‘escola cooperativa de Maringá’ caracteriza-se como sendo uma experiência de *Charter School* no Brasil *avant la lettre*, ou seja, a ‘administração liberal’ da Prefeitura do Município de Maringá (1989-1993) desenhou uma política que pode ser tipificada como uma reforma gerencialista na rede de ensino público municipal, sendo que esse modelo de gestão escolar contratada, com ‘ensino público e gratuito com microgestão privada’, apareceu, por ironia histórica, um ano antes de a primeira *charter school* receber matrículas nos EUA, que foi autorizada por lei em 1991 e que começou a operar em 1992 em St. Paul, no Estado de Minnesota[23]. No entanto, para ironia da História, a escola cooperativa de Maringá iniciou suas atividades no Município antes de o ordenamento jurídico do Brasil permitir que uma empresa privada, ‘cooperativa’ ou Organização Social, pudesse receber recursos públicos para administrar, autonomamente, uma escola pública.

Aliás, vale salientar, os defensores da reforma gerencial nas escolas municipais de Maringá não encontraram respaldo jurídico-legal para manter

a ‘microgestão privada’ das escolas públicas municipais. Assim, como resultado da judicialização do conflito entre o público e o privado, algo que será analisado neste capítulo mais à frente, o Poder Judiciário deu provimento ao requerido pelos defensores da educação pública, fazendo retornar o caráter público das escolas municipais em 1994[24].

Porém, para compreender a Nova Gestão Pública, que viria a ser legalizada e internalizada no Brasil, vale fazer um breve resgate histórico. A Reforma Gerencial do Estado, a partir do governo de FHC, conforme declara o próprio Ministro do MARE, Bresser-Pereira, foi inspirada na NGP, a partir da leitura, entre outras obras, do livro *Reinventando o governo*, de Osborne e Gaebler (Bresser-Pereira, 2001). Assim, para melhor equipar-se teoricamente e para conhecer *in loco* uma experiência de governança gerencial, Bresser-Pereira, logo após ser nomeado Ministro, viajou para a Inglaterra para “[…] tomar conhecimento da bibliografia que recentemente havia se desenvolvido, principalmente naquele país, a respeito do assunto, sob o título geral de Nova Gestão Pública” (Bresser-Pereira, 2001, p. 22). Na prática, conforme registram Silva Jr. e Sguissardi (1999, p. 28), “[…] o MARE, desde o início do atual governo [FHC], vem capitaneando a Reforma do Aparelho de Estado”.

Dessa forma, mesmo que o Ministro Bresser-Pereira não quisesse reconhecer as marcas do neoliberalismo em sua proposta gerencialista de Estado, a reforma gerencial no Brasil, a partir do ‘Plano diretor da reforma do aparelho do Estado’ de 1995, enfraqueceu direitos sociais, estimulou o individualismo, ressignificou o sentido do conceito de público, que estava consagrado na Constituição da República do Brasil de 1988, e deu partida a uma onda de privatizações de empresas estatais (comunicações/telefonia, energia, água, esgotamento sanitário, rodovias, siderúrgicas etc.). Nas palavras do próprio Bresser-Pereira (2001, p. 23), o MARE buscou

> […] elaborar, ainda no primeiro semestre de 1995, o Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado e a emenda constitucional da reforma administrativa, tomando como base as experiências recentes em países da OCDE, principalmente o Reino Unido, onde se implantava a segunda grande reforma administrativa da história do capitalismo: depois da reforma burocrática do século passado, a reforma gerencial do final deste século. As novas idéias estavam em plena formação; surgia no Reino Unido uma nova disciplina, a *new public management*, que, embora influenciada por idéias neoliberais, de fato não podia ser confundida com as idéias da direita; muitos países social-democratas estavam na Europa envolvidos no processo de reforma e de implantação de novas práticas administrativas. O Brasil tinha a oportunidade de participar desse grande movimento de reforma, e constituir-se no primeiro país em desenvolvimento a fazê-lo.

A reforma de Estado proposta pelo MARE, segundo Silva Jr. e Sguissardi (1999, p. 41, grifo dos autores), tem por base "[…] um conceito de administração pública gerencial, por oposição/diferenciação aos conceitos de administração pública **patrimonialista** e **burocrática**". Pode-se, assim, inferir que Bresser-Pereira ampara-se na razão de que, historicamente, o Estado brasileiro vem sofrendo saques e capturas (econômicas e políticas) por famílias, corporações e grupos sociais, em especial os rentistas[25], que recorrem a mecanismos (legais, ilegais e culturais) e institucionalidades para se apropriarem da coisa pública e para confundir seus interesses (privados) com as rubricas, organizações e instituições públicas, que, no conjunto, não por outra razão, permitem a pensadores classificar o Estado brasileiro, entre outras denominações, de 'patrimonialista' (Faoro, 2000; Fernandes, 2006; Hollanda, 1995), com características eminentemente pré-burocráticas[26].

No entanto, a reforma gerencial do Estado brasileiro, baseado em um discurso antiburocrático e contrário a privilégios, paradoxalmente, abriu espaços para que 'novos' quadros de Estado ascendessem no campo burocrático, especialmente aqueles lotados nas agências de regulação, no Banco Central e nos Ministérios da Fazenda e do Planejamento. Além disso, a partir das reformas e privatizações na época do governo FHC, determinadas frações da burguesia brasileira, principalmente aquelas ligadas às finanças, à prestação de serviços e aos grupos transnacionais, ganharam maior preponderância nos campos econômico e do poder.

Paradoxal é o fato de a reforma gerencial no Brasil ter sido proposta pelo governo federal pouco tempo depois de o Congresso Federal ter aprovado a Constituição da República Federativa do Brasil, em 1988, firmando princípios democráticos, após 21 anos de ditadura militar (1964-1985), e reconhecendo, inclusive, os preceitos clássicos da administração pública, compatíveis com o que se chama racionalidade burocrática, conforme assegura seu Art. 37:

> Art. 37. A administração pública direta e indireta de qualquer dos Poderes da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios obedecerá aos princípios de legalidade, impessoalidade, moralidade, publicidade e eficiência e, também, ao seguinte: I - os cargos, empregos e funções públicas são acessíveis aos brasileiros que preencham os requisitos estabelecidos em lei, assim como aos estrangeiros, na forma da lei; II - a investidura em cargo ou emprego público depende de aprovação prévia em concurso público de provas ou de provas e títulos, de acordo com a natureza e a complexidade do cargo ou emprego, na forma prevista em lei, ressalvadas as nomeações para cargo em comissão declarado em lei

> de livre nomeação e exoneração; […] V - as funções de confiança, exercidas exclusivamente por servidores ocupantes de cargo efetivo, e os cargos em comissão, a serem preenchidos por servidores de carreira nos casos, condições e percentuais mínimos previstos em lei, destinam-se apenas às atribuições de direção, chefia e assessoramento (Brasil, 2002).

A propósito, passados quase três décadas, quer parecer que a pedra de toque da reforma gerencial no Brasil tenha sido a aprovação do Novo Regime Fiscal (NRF) em 2016, que tramitou na Câmara Federal como Proposta de Emenda Constitucional 241/2016, depois renumerada no Senado como PEC 055/2016, e aprovada como Emenda Constitucional EC 95, demonstrando a prevalência da 'mão direita' do Estado, no que se refere à questão fiscal-orçamentário-financeira. O NRF tem por objetivo o congelamento das despesas primárias (gastos e investimentos, em especial nas áreas sociais), mas não restringe, nem menciona, as despesas financeiras (juros e amortizações sobre a dívida pública), que alcança mais de 40% do orçamento nacional (Azevedo, 2016). Por isso, recorrendo à mencionada metáfora de Bourdieu, Azevedo afirma que o "Poder Executivo, ao propor o NRF e obter sua aprovação no legislativo, busca a legalização da reação da 'mão direita' do Estado contra os avanços (e os futuros atos) da 'mão esquerda', constitucionalizando o constrangimento da oferta de bens públicos" (Azevedo, 2016, p. 237)[27].

O NGP, a despeito de combater o 'burocratismo', na realidade, fortalece um dado grupo burocrático, robustecendo setores de Estado incumbidos do controle, da coerção, da avaliação e da 'guarda' do tesouro fiscal. O NGP é uma resposta conservadora, por intermédio da mão direita do Estado, à Administração Pública Progressista (em inglês, *Progressive Public Administration* – PPA) que, mais sensível às demandas sociais, provisionava, diretamente pela mão esquerda do Estado, bens públicos, tais como educação, cultura, saúde, habitação, transporte público etc.[28] Como percebeu Hood (1995, p. 94-95),

> […] os fundamentos do NGP estavam na reversão de duas doutrinas cardeais do PPA; isto é, diminuir ou remover as diferenças entre os setores público e privado e mudar a ênfase do processo de responsabilização (*accountability*) para um de seus grandes elementos, o de resultados. A contabilidade seria um elemento-chave nessa nova concepção de prestação de contas, pois refletia alta confiança no mercado e nos métodos de negócios privados […] e baixa confiança nos servidores públicos […].

Justificando-se como uma teoria de combate ao 'burocratismo', a Nova Gestão Pública estimula a criação de um núcleo estratégico de controle

sobre a máquina pública. As reformas orientadas pelo NGP tendem a diminuir níveis hierárquicos, tratar o cidadão como cliente ou consumidor e a valorizar uma aristocracia de gestores[29] preocupados, prioritariamente, com planilhas, indicadores, *benchmarks* e manuais de ‘boas práticas’, procurando tornar o Estado mais enxuto e eficaz, de maneira que suas atividades sejam executadas, mais produtivamente, por menos servidores. Aucoin (1990, p. 118), ao tratar sobre a influência do ‘gerencialismo’ nas reformas de Estado, resume o discurso pró-reformista:

> […] as burocracias inchadas podem ter gorduras cortadas e tornarem-se econômicas [não-perdulárias e eficazes] no uso de recursos organizacionais, a produtividade pode ser melhorada fazendo as coisas de forma mais criativa e, portanto, de forma mais eficiente, e a efetividade pode ser alcançada prestando mais atenção à missão da organização, seu pessoal e seus clientes/consumidores[30].

Entretanto, conforme Lima (2016), ao tratar da hiperburocracia, o discurso do novo gerencialismo pode ser interpretado como um aprofundamento da lógica burocrática, ao estilo do que Max Weber analisou em relação ao Estado, promovendo [o NGP], de modo exacerbado, a lógica da eficácia e da eficiência e permitindo que grupos burocráticos (aristocracias?) atuem de maneira mais livre e desenvolta a bem das finalidades encetadas por estes mesmos grupos [não exatamente a bem do serviço público]. A propósito, em inspirado artigo intitulado *Origin and theoretical basis of New Public Management*, Gruening (2001, p. 1) questiona se o NGP é realmente novo. Para o autor alemão, o NGP é composto teoricamente de muitas influências, inclusive pela teoria da escolha pública (*public-choice theory*), que, por sua vez, é influenciada pelo individualismo metodológico (Gruening, 2001) – mesma fonte da teoria do capital humano (ver cap. 3). De maneira didática, Gruening estrutura um quadro com as características da Nova Gestão Pública, separadas em duas colunas: aquelas que são incontroversas e outras que costumam ser objeto de debate entre os analistas de políticas.

Quadro 1 - Características da Nova Gestão Pública.

Características indiscutíveis (identificadas pela maioria dos observadores)	**Atributos discutíveis (identificados por alguns, mas não todos, observadores)**

Fonte: Gruening (2001, p. 2, tradução nossa).

Características indiscutíveis (identificadas pela maioria dos observadores)	**Atributos discutíveis (identificados por alguns, mas não todos, observadores)**
Cortes de orçamento	Restrições legais, orçamentárias e de gastos
Vouchers	Racionalização de jurisdições
Responsabilização pelo desempenho/controle de desempenho/Medição de desempenho (performatividade)	Análise e avaliação de políticas
Privatização	Melhoria da regulação
Clientes/cidadãos (balcões únicos e gerenciamento de casos)	Racionalização ou simplificação de estruturas administrativas
Descentralização	Democratização e participação cidadã
Planejamento e gerenciamento estratégicos	
Separação entre produção e provisão (distribuição)	
Concorrência/competição	
Terceirização (parcerias público-privadas)	
Liberdade de gerenciamento (flexibilidade)	
Contabilidade aprimorada	
Gestão de pessoas (metas e incentivos)	
Cobranças do usuário/cidadão	
Separação entre política e administração	
Gerenciamento financeiro aprimorado	
Mais uso da tecnologia da informação	

Fonte: Gruening (2001, p. 2, tradução nossa).

Em termos práticos, Ball (2014) alerta que as reformas de Estado baseadas no NGP, essencialmente, fortalecem grupos que transitam dentro e

fora do Estado e que mantêm lealdade, não ao Estado, mas ao ‘dinheiro’, ao ‘capital’ e à doutrina ‘neoliberal’. Isso, pois, de acordo com Bourdieu (2014, p. 231), “[…] é o Estado que organiza em nossas sociedades os grandes ritos de instituição, como o rito da investidura do nobre na sociedade feudal”. Portanto, por intermédio da implementação do NGP, há o fortalecimento de uma aristocracia de Estado (uma nova *Noblesse d’État* conforme chamaria Bourdieu), a exemplo dos grupos e corporações que produzem indicadores estatísticos, regulam políticas com base em algoritmos e que estão em posição de comando no campo do poder – para usar a linguagem de Bresser-Pereira (2001), aqueles que compõem o núcleo estratégico do Estado e que exercem atividades exclusivas de Estado.

A Nova Gestão Pública combina com a ideia de que esses quadros dirigentes de Estado possam ser chamados de uma ‘Nova Burocracia Gerencial’ (pleonasmo?), não que necessariamente sejam novos os burocratas, mas para dizer que, no campo burocrático, ou no campo do Estado, determinados atores sociais são alçados na hierarquia do Estado ou são reconhecidos com realce pelo campo do poder – situando-os em uma nova (dis)posição no campo burocrático em que o núcleo estratégico e as funções exclusivas de Estado ganhariam destaque. Aucoin (1990, p. 121) nomeia-os de ‘superburocratas’, Lima (2016) os chamaria de hiperburocratas, pois exercem funções em determinados setores/departamentos de Estado, a exemplo do Banco Central, Ministério da Fazenda, setores de informações, de estatística (produção de indicadores), que determinam a sorte e a continuidade das políticas de Governo e de Estado. Parafraseando Bourdieu, a ‘Nova Burocracia Gerencial’ (super ou hiperburocracia) seria a estrutura corporativa – com ossos, músculos e nervos – da mão direita do Estado que, com o NGP, expressam com autoridade (como *auctores*) ‘verdades’, profecias e diagnósticos sobre todos os negócios e atividades do Estado, tornando-os casos de *benchmarking* por, supostamente, serem comprovados por indicadores e ‘boas práticas’ (Azevedo, 2016). Pierre Bourdieu, nas conferências do *College de France* sobre o Estado, fundamentando-se em Max Weber e refletindo sobre a racionalidade burocrática, chamou os detentores da autoridade de Estado como ‘profetas éticos’ ou ‘profetas jurídicos’, donos de um “[…] discurso destinado a ser unanimemente como a expressão unânime do grupo unânime” (Bourdieu, 2014, p. 81).

A ‘Nova Burocracia Gerencial’, para além dos quadros efetivos (concursados) para o ‘exercício de funções exclusivas e no núcleo estratégico de Estado, em grande medida, é formada por quadros nomeados pelas representações eleitas (os partidos no poder) e ocupam os postos-chave de Estado, exercendo em nome do Estado o poder de nomeação de pessoal e de classificação social, pois, como assinala Bourdieu (2014, p. 38), “[…] uma das funções mais gerais do Estado é a produção e a canonização das classificações sociais […]” e, ainda, “[…] se há um ato estatal, é justamente a nomeação” (Bourdieu, 2014, p. 56). Para Aucoin (1990), uma das razões de promoção do NGP pelos políticos, especialmente a ‘Nova Direita’[31], é a de empoderar os dirigentes em detrimento dos quadros de carreira – da burocracia clássica de Estado no sentido weberiano. Para isso, também há a expansão dos cargos de livre nomeação para controlar a burocracia formada pelos funcionários efetivos. Nas palavras de Aucoin (1990, p. 121), com o NGP, “[…] está aberta a expansão da contratação de pessoal de fora do Estado (*outsiders*), trazido explicitamente para auxiliar no controle das burocracias […], muitas vezes de maneira dissimulada […]. Todavia, isto decorre de uma desconfiança da burocracia permanente”.

Ademais, um dos princípios do NGP é o foco no utente do serviço público, que é tratado pelo reformismo gerencial mais como consumidor ou cliente que se encontra, se relaciona e se abastece em um mercado de serviços do que como um cidadão que se relaciona com o Estado como sujeito de direitos e deveres, que é contribuinte, eleitor, representante, representado e usuário de bens comuns e bens públicos em uma democracia. Por isso, no campo da educação, o discurso de que as reformas devem ensejar escolas que colocam o aluno no centro – como foco principal – não tem um sentido essencialmente humanista, no mesmo espírito do entendimento de Paulo Freire (1996). Por exemplo, segundo o patrono da educação brasileira, deveria ser permitido ao aluno, autonomamente, construir conhecimentos e perceber o mundo a partir de suas conexões, suas sensações e seus sentidos. Diversamente, na escola gerenciada, o aluno que está em foco é um suposto cliente/consumidor de ensino, cuja aprendizagem, baseada em competências, livre-escolha, performatividade e empregabilidade, estimula o individualismo, o empreendedorismo e o mercado.

Lima (2012, p. 33) nota que a proposta neoliberal de "[…] escolha de oportunidades passou a ser central, fruto de estratégias e racionalidades individuais, típicas de clientes e de consumidores". Em mesmo sentido, Ball (2014), baseado em Peck (2003), diz que o neoliberalismo, substrato ideológico das mudanças individualistas, mercadorizantes e de promoção da performatividade, propagandeadas por variadas Organizações Internacionais (OCDE, Banco Mundial, Unesco etc.), tanto está 'lá fora' (no Estado, nas instituições e nas organizações) como está 'aqui dentro' (cada cidadão vem sendo reformado pelo neoliberalismo). Em suas palavras,

> […] o neoliberalismo está 'aqui dentro' bem como 'lá fora'. Ao pensar sobre essas práticas, podemos pensar, também, sobre como estamos 'reformados' pelo neoliberalismo, transformados em diferentes tipos de trabalhadores da educação, e como as mudanças endógenas em organizações do setor público tornam possível, ou seja, estabelecem as bases para a substituição exógena – a privatização –, em outras diferentes formas, de serviços de educação pública. Na sua forma mais visceral e íntima, o neoliberalismo envolve a transformação das relações sociais em calculabilidade e intercâmbios, isto é, na forma de mercado, e, portanto, a mercantilização da prática educacional – por exemplo, nas economias de valor aluno, por meio da remuneração por desempenho, gestão de desempenho […]. As tecnologias neoliberais trabalham em nós para produzir um corpo docente e discente 'dócil e produtivo', e professores e alunos responsáveis e empreendedores (Ball, 2014, p. 64).

Dessa forma, considerando o Estado em seu conceito ampliado (sociedade política + sociedade civil), como ensina Gramsci (1989, 2002) e, à maneira de Bourdieu (2014), que o interpreta como um metacampo social, o Estado é o campo do poder por excelência; por isso, permanentemente, é um espaço de alianças e de disputas. Nosella e Azevedo (2012, p. 29) ressaltam que "[…] o Estado é passível de ser objeto de disputa entre atores pertencentes a campos sociais diversos e, concomitantemente, influenciar o arranjo espacial de qualquer campo social e a vida de seus atores"[32]. Neste sentido, o NGP pode ser considerado uma ideologia 'transcampos', que amalgama diversos atores sociais, detentores de capitais específicos, valorizados em seus respectivos campos, contribuindo para a hegemonia do bloco histórico dominante, que favorece as reformas inspiradas na doutrina neoliberal.

Esses atores sociais, juridicamente internos ou externos à organização estatal, consideram-se partes e parceiros do Estado, dispondo-se a estabelecer Parcerias Público-Privadas (PPPs) e assessorando o Estado por

intermédio de *think tanks*[33], ONGs, OINGs e grupos empresariais. De resto, por dentro do Estado, também atuam os nomeados para cargos de comissão e comando[34], atores sociais que, em desprezo a seu empregador público, dedicam maior lealdade a seus comandantes políticos, padrinhos, pistolões[35] e mentores internos e externos[36]. Em resumo, esses funcionários indicados são mais leais aos que os formaram intelectual e politicamente, aos que os indicaram para o exercício da 'função' no Estado e aos que lhes pagam algum tipo de bônus (legais e ilegais), tais como consultorias, palestras, cursos e jetons por participação em conselhos de empresas (estatais e privadas).

1.2 A Escola Cooperativa de Maringá: 'ensino público e gratuito com microgestão privada'

Um dos pilares de sustentação do liberalismo ortodoxo é a suposta eficiência imanente da gestão privada. Este aforismo é ainda mais valorizado quando se junta ao preconceito de que a administração pública é como se fosse uma imperfeição de origem, perdulária, inchada, ineficaz e ineficiente.

Para superar estas supostas características negativas do serviço público, a Prefeitura do Município de Maringá, no Estado do Paraná, deu início, em 1991, à execução da proposta de uma escola com 'ensino público e gratuito com microgestão privada', denominada, para publicidade, 'Escola Cooperativa'. Tal classificação, entretanto, ao analisá-la criticamente, não condiz com o conceito de 'cooperativa', mas, sim, de organização privada com a finalidade de lucro, correspondente ao paradigma privatizante referenciado nas reformas de matiz neoliberal.

A gestão municipal autodenominada 'Administração Liberal', liderada pelo prefeito Ricardo Barros (01/1989 a 01/1993), mesmo admitindo que a educação no Município de Maringá apresentava bons níveis de qualidade, preferiu abrir mão da gestão pública do ensino público. Registra, assertivamente, texto oficial em favor da educação pública que, ao assumir a Prefeitura de Maringá, em janeiro de 1989, "[…] o prefeito Ricardo Barros encontrou uma situação bem mais amena, com bons níveis de produtividade, de qualidade e de resultados no ensino público municipal"

(Maringá, 1991, p. 2). Em seguida, o mesmo documento, contrariando o dito anterior, explicita sua descrença na administração pública:

> […] primeiro, que a eficiência e a racionalidade administrativa são difíceis não apenas no ensino público, mas no serviço público; segundo, que quando ocorre de ser o serviço público perdulário ou ineficiente, isso acontece em grande parte pela própria natureza da administração pública (Maringá, 1991, p. 3).

A experiência havida em Maringá (1991/1992), mesmo sendo chamada de ‘cooperativista’, foi de fato a privatização da administração da escola pública, sem a privatização da propriedade pública municipal. De acordo com os gestores, para o financiamento do ensino municipal, "[…] os recursos devem continuar provindo dos cofres públicos e sendo gratuitos para a população, mas a sua aplicação deveria ser gerenciada pela iniciativa privada, com interesses diretos na eficiência de sua aplicação" (Maringá, 1991, p. 3).

Para se ter uma dimensão da rede municipal e da população estudantil envolvida na experiência de ‘microgestão privada’, recorre-se ao relatório de pesquisa produzido pelo Centro de Pesquisas para Educação e Cultura (Cenpec), a pedido do Unicef e do MEC, que informa que, em 1992, a rede municipal de Maringá contava com

> 29 [vinte e nove] estabelecimentos escolares, sendo quatro de pré-escola, 23 [vinte e três] de 1º grau, uma de 2° grau e uma de educação especial, além de 37 [trinta e sete] creches. Com 10.301 alunos de pré, 1° e 2º graus, essa rede acende a pouco mais de 15% do total de alunos desses graus de ensino. As creches, sob administração do município, são responsáveis por 6.090 crianças (Cenpec, 1993, p. 27).

Este mesmo relatório do Cenpec afirma que a ‘escola cooperativa’ era uma forma de “[…] administração na qual as responsabilidades de gestão dos serviços públicos passassem para os próprios funcionários que nele trabalhavam” (Cenpec, 1993, p. 24-25). Entretanto, em seguida, o texto assevera que se tratava de ‘terceirização’ de serviços públicos. Vale a pena ler a sincera passagem dos relatores:

> A transferência das responsabilidades de gestão para terceiros, do que deveria ser efetuado pela Prefeitura, buscava reduzir custos, diminuir a máquina burocrática e administrativa, considerada inchada, ineficaz e perdulária. Fundamentalmente, propunha-se um gerenciamento empresarial para diversos setores da administração pública, ou seja, para a educação, a saúde, a coleta de lixo etc. Chamado de ‘terceirização’, este processo é também utilizado por empresas privadas que procuram diminuir seus custos, contratando empresas

> externas para assessoria ou mesmo para serviços, ao invés de contratar funcionários para tais atividades (Cenpec, 1993, p. 18).

Formalmente, para inaugurar a Nova Gestão Pública por intermédio da ‘microgestão privada’ nas escolas municipais, sob a responsabilidade de grupos formados por particulares, a Prefeitura do Município de Maringá deveria abrir uma licitação para selecionar os novos gestores terceirizados, para, em seguida, realizar um ‘contrato de prestação de serviço e permissão de uso especial de bem público’ entre a Prefeitura e a empresa vencedora. Nesses contratos, o Município obrigava-se a ceder toda a infraestrutura à empresa contratada e a pagar uma soma por aluno matriculado na escola[37]. A empresa prestadora de serviço ficava com o compromisso de entrar com os recursos humanos[38] e assumir a gestão da escola. Explicava o documento de divulgação da Prefeitura Municipal de Maringá que

> […] os professores constituem sociedades para participar de concorrências, pelas quais lhes é entregue a administração de unidades escolares. A sociedade recebe *per capita*, de acordo com o número de alunos e com a capacitação técnica da equipe. E ganha liberdade para administrar estes recursos da forma mais eficiente, inclusive fixando níveis de vencimentos que – a experiência já prova – podem ser bem melhores que os pagos diretamente pelo poder público (Maringá, 1991, p. 3).

A terceirização da provisão de educação, um bem público, por intermédio da transferência da gestão do ensino público municipal a grupos privados, acompanhada de contrapartida financeira e cessão de equipamentos públicos, motivou uma Ação Civil Pública, proposta pelo Ministério Público do Estado do Paraná, contra a Prefeitura Municipal. Vale a pena conferir como é descrita pela Promotoria Pública a relação contraída entre o público e o privado:

> […] nesses contratos o Município se compromete a: ceder prédios públicos para instalação da escola, totalmente mobiliados e equipados, inclusive com material básico de cozinha; fornecer gêneros alimentícios básicos; fornecer acervo bibliográfico e material didático, inclusive VÍDEO CASSETE, RETROPROJETOR E AS FITAS RESPECTIVAS; fornecer materiais escolares. À empresa favorecida é reservada tão somente a obrigação de ‘fornecer o quadro de pessoal para a escola’ (Paraná, 1991, p. 5).

Para atrair empresas candidatas nos processos de licitação para a oferta de educação, ao mesmo tempo em que estimulava professores a constituírem organizações jurídicas para este fim, chamadas pelos promotores do gerencialismo privado de ‘cooperativas’, o marketing oficial

enfatizava a possibilidade do lucro. Segundo as autoridades municipais, “[…] beneficiam-se os professores, sócios da sociedade, porque, ao reduzir os custos via eficiência administrativa, aumentam seus ganhos reais e empenham-se em envolver toda a comunidade no processo de racionalização de custos” (Maringá, 1991, p. 10).

Os educadores Moacir Gadotti e José Eustáquio Romão interpretaram auspiciosamente a política municipal de ‘microgestão privada’ das escolas. Em obra publicada pelo Ministério da Educação (MEC), intitulada *A educação e o município: sua nova organização*, os analistas da educação asseveram que “[…] a inovação conseguiu, mesmo no curto espaço de tempo de implantação, uma melhora do padrão de gestão da escola” (Romão; Gadotti, 1993, p. 27).

No entanto, esta não era a posição prevalecente. Houve forte contraposição a este modelo de ‘microgestão privada’ do ensino. O educador Paulo Freire, em entrevista coletiva em Maringá, sem rodeios, declarou que “[…] a educação não deve ser, nunca, fonte de lucro, como uma mercadoria qualquer. Se isto estiver ocorrendo em Maringá, devemos protestar com todas as armas” (Freire, 1991a, p. 4). A posição do educador em favor da escola pública é inequívoca. Paulo Freire afirmou na mesma ocasião que, se fosse preciso, ele entraria na contenda ao lado dos cidadãos defensores da manutenção da educação pública. Em suas palavras,

> […] é inadmissível a transferência de responsabilidade do município com a educação para o setor privado. O executivo tem o dever de criar e assistir as escolas municipais. Isso significa um atentado à liberdade, só verificados em governantes autoritários e sem a premissa de trabalhar pelo bem estar de sua comunidade. Espero que o prefeito de Maringá volte atrás nesta verdadeira bandalheira contra o ensino fundamental. Sou totalmente contra e, se for preciso, lutarei a favor da manutenção do ensino público (Freire, 1991a, p. 4).

A posição de Freire em favor da resistência e da continuidade da administração pública das escolas sem intermediários terceirizados coincide com o espírito de combate da comunidade de Maringá. Vários segmentos da sociedade posicionaram-se contra a privatização da gestão das escolas públicas do Município de Maringá. Entre outros movimentos de oposição, criou-se o Fórum Maringaense em Defesa do Patrimônio Público, congregando mais de 150 entidades e instituições vinculadas à educação pública e à organização dos trabalhadores, que promoveu várias manifestações contrárias à chamada ‘escola cooperativa’ de Maringá[39].

A maior demonstração de protesto de rua contra a 'microgestão privada' das escolas municipais ocorreu no dia 24 de outubro de 1991. O *Jornal do Povo* registrou, como manchete: 'Quase mil pessoas na manifestação contra a privatização da educação'. Este ato de contestação aconteceu em dois turnos, de manhã e à tarde. Nas duas ocasiões, houve passeata e concentração na Praça Raposo Tavares, localizada na região central da cidade. Registrou a imprensa local:

> Na parte da manhã, alunos de todos os colégios estaduais realizaram passeata pelo centro da cidade, passando pelos principais colégios, que culminou em concentração cívica na Praça Raposo Tavares, com vários alunos, professores, sindicalistas e políticos fazendo uso da palavra. A concentração dos alunos foi pacífica. Eles passaram pela prefeitura municipal, onde ficaram em frente gritando palavras contra a privatização durante aproximadamente quinze minutos (Baddini, 1991, p. 4).

No turno da tarde, além da passeata e concentração na Praça Raposo Tavares, os representantes do Fórum em Defesa do Patrimônio Público entregaram abaixo-assinado ao prefeito municipal pedindo a anulação das licitações com as empresas educacionais e revogação das privatizações das escolas municipais. Na mesma reportagem, assinala o jornalista:

> À tarde, porém, a mobilização começou a ganhar mais corpo, já contando a presença maciça de professores, pais e alunos das escolas municipais, inclusive das já privatizadas, representantes de entidades de classe, estudantes da UEM e população em geral. Da praça Raposo Tavares, onde as professoras se encontravam concentradas, em protesto contra a privatização, a passeata dirigiu-se até a prefeitura municipal, pela Avenida Getúlio Vargas, onde coordenadores do fórum protocolaram requerimento endereçado ao Prefeito Ricardo Barros (que não se encontrava na cidade), repudiando a privatização das escolas municipais, com 19 mil assinaturas. No documento […] é solicitada ao prefeito a revogação da privatização das escolas […] (Baddini, 1991, p. 4).

O Fórum em Defesa do Patrimônio Público, em documento produzido coletivamente, analisa a experiência de 'microgestão privada' das escolas municipais e esclarece que não se trata de uma cooperativa escolar, mas, sim, de execução de um projeto em que a gestão das escolas passa para empresas constituídas para este fim, desvirtuando a essência educativa da escola e tornando preponderante a finalidade do lucro. Segundo o Fórum em Defesa do Patrimônio Público,

> […] com a 'gestão privada' de recursos e serviços públicos que caracteriza esse projeto, a escola pública recebe um tratamento empresarial. A escola desvia-se de seu caráter educativo, colocando-se a serviço de grupos particulares, perdendo a sua condição de direito

> de cidadãos e dever do poder público. Infere-se dessa lógica que, direta ou indiretamente, a margem de lucro necessária à gestão empresarial acaba saindo do bolso do contribuinte (Fórum Maringaense em Defesa do Patrimônio Público, 1991, p. 7).

As manifestações de rua organizadas pelo Fórum Maringaense em Defesa do Patrimônio Público foram uma importante expressão do descontentamento de professores, alunos, pais e membros de diversas entidades contra a privatização da educação pública municipal por intermédio da chamada 'escola cooperativa'. Além disso, diversos foram os textos publicados desaprovando este tipo de gestão escolar. A seguir, elencam-se alguns manifestos em desagravo à educação pública e contrários à privatização:

1. Moção em defesa da escola verdadeiramente pública: assinam as APMs – Associações de Pais e Mestres das Escolas Municipais: Fernão Dias, João Gentilim, Luiz Gabriel Sampaio, Renato Bernardi, Maestro Aniceto Matti, Miriam Leila Palandri, Rui Alvino Alegretti, Machado de Assis, Heleton Borba Cortez, Benedito de Souza, Luiz Ribeiro, Odete Alcântara, Delfim Moreira, Jardim Quebec e Laura Parente Bossolã (*O Diário* e *Jornal do Povo*, em matéria publicada em 9 de novembro de 1991);
2. 'Escola Marketing: quando o autor passa a ser o ator', assina o Diretório do PMDB de Maringá, em 1991;
3. 'Privatização do ensino: lucro de quem?', subscrita pelo Rev. Naamã Mendes, Pastor da 1ª IPI de Maringá (*O Diário*, em matéria publicada em 20 de setembro de 1991, p. 15);
4. Moção de repúdio à privatização do ensino através da 'escola cooperativa', manifestada no 43º Congresso Brasileiro de Enfermagem (Curitiba, 16 de novembro de 1991);
5. Nota de repúdio à 'escola cooperativa', assinam Eugênio Popovitz e Lélis Vieira, pelo Diretório do PDT;
6. 'Aos paranaenses – em defesa do caráter público da escola', subscrevem o Fórum Paranaense em Defesa da Escola Pública, Gratuita e Universal e o Fórum Maringaense em Defesa do Patrimônio Público, em 1991;
7. Abaixo-assinado destinado à Prefeitura Municipal de Maringá, pedindo a revogação da 'escola cooperativa', com 654 folhas contendo 18.079 assinaturas, promovido pelo Fórum Maringaense em Defesa do

Patrimônio Público, encaminhado através de ofício, de 24/10/1991, firmado por Vera Lúcia Dias de Freitas, Claudemir Romancini e Marino Elídio Gonçalves, representando as entidades componentes do Fórum (Paraná, 1991, p. 58-60);

8. Moção ao prefeito municipal de Maringá, solicitando o fortalecimento do ensino público e gratuito, enviada pelo Fórum de Reitores das Universidades Estaduais e Municipais Brasileiras, em 25/10/1991 (Paraná, 1991, p. 67).

Na prática, como funcionava a 'microgestão privada'? As empresas organizadas com o fim de gerenciar as escolas municipais recebiam da Prefeitura Municipal de Maringá, além da permissão de uso do prédio e dos equipamentos públicos, um valor por aluno matriculado e materiais de consumo arrolados previamente em contrato entre os entes público e privado. Vale conferir a interpretação do jornal *Folha de S. Paulo*: "[…] no sistema de escolas cooperativadas, a Prefeitura entra com o patrimônio, infraestrutura e o repasse de verbas para os grupos de professores e funcionários que assumem as escolas e as creches. Os funcionários cuidam da manutenção e gerenciamento" (Maschio, 1992, p. 3). Assim interpretaram Romão e Gadotti (1993, p. 26):

> […] o objetivo básico da proposta de Maringá é entregar a administração de cada unidade escolar a cooperativas de trabalhadores desvinculadas do poder público, mas a ele prestando serviço e recebendo por produtividade. Com interesse direto nos resultados, os trabalhadores passam a se preocupar com a produtividade, o desempenho, a pontualidade, a assiduidade e o atendimento à comunidade […]. Essa proposta pressupõe a contratação de empresa (cooperativa), através de licitação, constituída especificamente para esse fim. Essa empresa obriga-se a cumprir uma série de requisitos, entre eles, garantir o cumprimento de princípios metodológicos ditados pela Prefeitura; garantir a criação de um Conselho de Pais e Mestres para avaliação, controle e deliberação sobre as despesas de manutenção da escola; garantir a merenda escolar para todos os alunos no padrão nutritivo estabelecido pela Prefeitura; garantir o número máximo de 35 alunos por sala de aula e a não extinção de turmas durante o ano letivo. Em contrapartida, a Prefeitura cede o prédio da unidade escolar equipado e mobiliado, inclusive com todos os equipamentos básicos de cozinha, repassa os gêneros alimentícios para merenda, fornece uma biblioteca básica e faz o pagamento por aluno matriculado.

Das surpresas na pesquisa sobre as 'escolas cooperativas' de Maringá, chama a atenção certo encantamento gerado pela 'microgestão privada' em alguns intelectuais historicamente progressistas, a exemplo de Moacir Gadotti e José Eustáquio Romão, e justamente ambos se identificam com o

pensamento de Paulo Freire. Ambos demonstraram apreço a esse tipo de inovação de gerência educacional e, inicialmente, interpretaram de maneira positiva o experimento administrativo gerencial executado pela Prefeitura Municipal de Maringá. Entre seus achados, publicados pelo MEC em livro já mencionado, Romão e Gadotti (1993, p. 27) declaram: “[…] constatamos efetivamente que os técnicos e professores acreditavam na proposta e estavam muito motivados para o trabalho nessa nova forma de gestão. A experiência de Maringá era uma grande esperança para pensarmos uma gestão da escola cidadã, autônoma”.

Entretanto, na mesma publicação, ambos, contraditoriamente, parecem decepcionar-se com a liderança municipal que implementou a ‘escola cooperativa de Maringá’ e mesmo com a metodologia de relacionamento entre a Prefeitura, a comunidade e os novos gestores escolares. A citação é longa, porém, a bem do respeito intelectual aos educadores brasileiros, vale a leitura do parecer de Romão e Gadotti (1993, p. 27):

> A proposta foi imposta de cima para baixo, mas foi bem aceita pela comunidade. Pela proposta inicial deveria haver uma valorização do professor via aumento salarial, mas isso não ocorreu, pois a experiência foi totalmente extinguida com a nova administração municipal do início de 1993. A relação da escola com a comunidade foi muito intensa. Durante a campanha eleitoral de 1992, os pais se mobilizaram para que a futura administração continuasse o projeto. Em 1992 a proposta gerou grande polêmica alimentada sobretudo pelas atitudes agressivas do prefeito em relação principalmente aos seus opositores do Fórum Maringaense em Defesa do Patrimônio Público que sustentava que as escolas cooperativas, de maneira como foram implantadas, marginalizaram a sociedade da participação do processo. Além disso, o Fórum alegava que a experiência era inconstitucional, pois repassava verbas públicas para entidades privadas com fins lucrativos. O principal problema constatado na visita e entrevistas que os autores desse relatório fizeram, refere-se a questão da autonomia financeira e administrativa. Houve muita dificuldade em se estabelecer o valor exato do custo-aluno que era reajustado mensalmente. A base de cálculo era muito imprecisa e a margem de manobra dos recursos recebidos era muito pouca.

A experiência maringaense de ‘microgestão privada’, definitivamente, em sentido republicano, não pode ser classificada como uma inovação de valorização da coisa pública e da cidadania. Isso porque a ‘microgestão privada’ nas escolas municipais era, primeiramente, à guisa de promover a descentralização administrativa, uma forma de o poder político local, o Município, considerado pela Constituição da República Federativa do Brasil, de 1988, um ente federativo, afastar-se do debate sobre a Educação com a comunidade, transformando um assunto essencialmente político em

um assunto econômico e contábil. Relatório elaborado pelo Cenpec, a pedido do Unicef e do MEC, mencionado anteriormente, nota que a política norteadora da proposta educacional da 'escola cooperativa' era de corte liberal e buscava valores da iniciativa para qualificar a gestão das escolas municipais. Mesmo sendo longa a citação, é importante recuperar o que dizem os pesquisadores do Cenpec:

> […] a política norteadora da proposta da escola pública com gestão privada insere-se num projeto político de cunho liberal, que pretende acabar com a burocracia, substituí-la por técnicas administrativas modernas, assegurando a eficiência, a justiça social e a ampla participação da sociedade nas decisões governamentais. Seu propósito básico é, em resumo, levar ao serviço público a agilidade e a eficiência da iniciativa privada, tornar os serviços menos perdulários, maximizar a produtividade dos recursos disponíveis e, sobretudo, alcançar tais objetivos sem revesti-los com as características da privatização, tendo em vista a exigência constitucional de que os serviços oferecidos pelas esferas governamentais sejam não só públicos como também universais. Visa-se em última instância, uma gestão otimizada dos serviços públicos, ou seja: um a gestão privatizada sem que se privatize o próprio serviço (Cenpec, 1993, p. 29).

A metodologia de 'microgestão privada' pressupunha a transformação de cada escola em uma 'unidade de custos' e a rede municipal em um sistema de 'produção contínua', que se caracterizaria pela formação em série (produção em série) de alunos, considerados, por esse modelo gerencialista, produtos padronizados, cujos custos poderiam ser calculados em planilhas e cuja qualidade de ensino poderia ser aferida pelos resultados em avaliações também padronizadas.

Aliás, as avaliações de larga escala ainda não haviam sido adotadas amplamente como instrumento de política educacional no Brasil; entretanto, um 'sistema de avaliação' deveria fazer parte do projeto de consolidação da 'escola cooperativa de Maringá'. No '1º Seminário sobre Ensino Público e Gratuito com Microgestão Privada', promovido pela Diretoria de Educação da Prefeitura Municipal de Maringá, entre os dias 15 e 16 de setembro de 1992, Gadotti alerta que a descentralização e a autonomia passam por quatro etapas, sendo a última a constituição de um sistema de avaliação. Em suas palavras, conforme anotações de sua conferência,

> Eu acho que tem que haver um caminho direto da escola para com a secretaria e vice-versa, sobretudo nos grandes sistemas, nos pequenos sistemas isto é mais fácil. Em primeiro lugar tem que ter clareza política para onde vai se chegar; em segundo lugar, tem que ter sistema de comunicação direta com as escolas; em terceiro lugar, a escola tem que ter autonomia para definir o seu projeto; em quarto lugar, tem que haver um sistema de avaliação […]. O Reino Unido está fazendo exatamente isto. A grande reforma do Reino Unido só tem dois

> pontos fundamentais: 1) autonomia das escolas […] para elas elaborarem seus projetos […]. A este ponto está associado o dever do Estado, além de avaliar, é apenas o de fornecer recursos. Então com isso, toda essa camada burocrática intermediária desaparece nos grandes sistemas, nos pequenos sistemas até que não há muita burocracia[40].

Porém, ainda que possa parecer inglesa a inspiração da 'microgestão privada', em virtude das características da descentralização e da proposta de avaliação e da menção de Gadotti ao exemplo do Reino Unido, em 16 de setembro de 1992, especificamente na Inglaterra[41], as escolas independentes, mesmo sendo financiadas por fundos públicos, são autoadministradas por grupos ou organizações não governamentais sem finalidade de lucro (a exemplo de grupos de caridade e, também, confessionais)[42].

Em Maringá, as empresas gestoras das escolas municipais extraíam lucro dos repasses *per capita* feitos pelo ente público – Prefeitura, apesar de, conforme registra relatório do Cenpec, ter havido casos de descumprimento de contrato pela Prefeitura. Houve um mês em que o Município "[…] repassou somente 30% dos recursos no dia 10 e outras parcelas até o dia 25, sob a alegação de que estaria sem recursos financeiros" (Cenpec, 1993, p. 60). O Cenpec avaliou também que a margem de lucro era baixa e que um diretor chegou a afirmar que "[…] era um funcionário da Prefeitura sem as vantagens da categoria" (Cenpec, 1993, p. 60). Mas, afinal, mesmo imperfeito, trata-se de um contrato de prestação de serviços entre o público e o privado, com os riscos inerentes ao sistema em que está inserido.

Assim, pelas características da organização escolar, na realidade, o modelo maringaense de terceirização da gestão escolar está muito próximo do que viria a ser chamado de *charter school*, autorizada a funcionar legalmente, em 1991, com início efetivo em St. Paul, no Estado de Minnesota, em 1992. Criação original norte-americana, as *charter school* são escolas financiadas com recursos públicos, governadas por entes privados que, em grande parte, têm finalidade de lucro e, ainda, podem receber financiamento privado suplementar (individuais, empresariais ou filantrópicas). Theresa Adrião, baseando-se em Mathis e Jimerson, registra a existência nos EUA de três modalidades de privatização, sendo uma delas o modelo de *charter school*:

> […] a primeira modalidade (*vouchers* ou *choice*), que segundo eles não se verifica de forma pura, refere-se à possibilidade das famílias escolherem a escola em que querem matricular seus filhos e serem subvencionadas pelo Estado para garantir essa 'escolha'. A segunda

> modalidade, as chamadas escolas *charters*, seriam instituições privadas com subsídio público e acesso gratuito. Em alguns casos tais escolas se credenciam junto ao setor público por apresentarem projetos pedagógicos 'alternativos'. Por último, os autores anunciam um novo formato de privatização da educação pública que denominam de *Educational Management Organizations* (EMO) o qual, ancorando-se na ideia de que a gestão empresarial é mais eficiente, se caracteriza pela criação de charters por empresas lucrativas, em alguns casos se constituindo em 'redes' de escolas charters (Adrião, 2014, p. 272).

Leiria, Souto e Saratt (1993, p. 63-64), defensores da terceirização na administração pública, tomam a gestão do ensino no Município de Maringá como exemplo de sucesso. Argumentam eles:

> Não existem divergências quanto à ineficiência do sistema escolar público, seus métodos e índices elevados de evasão. Justo por ir de encontro a esta realidade, a escola cooperativa de Maringá (PR) tem se destacado. Mais ainda por ser um modelo pioneiro de associação do poder público com a iniciativa privada.

O trio de advogados não tem dúvidas em proclamar que a terceirização encaminhada pelo Município de Maringá, na área de educação, é um procedimento administrativo que encarna o espírito de parceria entre o público e o privado: "[…] não há qualquer exagero em afirmar que a escola cooperativa é a prática viva do poder partilhado, essência da terceirização" (Leiria; Souto; Saratt, 1993, p. 66). Entretanto, na prova da prática, relatório do Cenpec demonstra divergências entre os sócios das empresas presentes na 'escola cooperativa de Maringá'. Analisando alguns casos da experiência de terceirização, dizem os relatores:

> Em alguns casos, devido à diferença entre a participação societária na empresa e à definição dos cargos na escola, ocorreram atritos porque não se diferenciava o que era a empresa e o que era a escola. Assim, sócios que detinham mais cotas na empresa passaram a querer determinar encaminhamentos no interior da escola, quando não tinham esta atribuição, na medida em que as funções administrativas e pedagógicas não estão vinculadas ao número de cotas que cada sócio tem na empresa (Cenpec, 1993, p. 49).

O fato é que as chamadas 'escolas cooperativas' não eram cooperativas na acepção comumente aceita da expressão de trabalho compartilhado, de cooperatividade e de cooperação. A nomeada 'escola cooperativa' de Maringá era organizada como empresa privada, constituída juridicamente como empresa privada e tinha objetivo de lucro como empresa privada. Essas supostas 'cooperativas' de ensino de Maringá não foram organizadas por estudantes ou pais de estudantes, tendo em vista a melhoria do ensino

ou o compartilhamento de custos com a educação de alunos que, supostamente, estivessem frequentando escolas particulares.

Os contratos sociais das empresas administradoras das ‘escolas cooperativadas’ maringaenses, de acordo com a natureza consignada em suas constituições, firmam-se como prestadoras de serviços. Isso pode ser comprovado pelo constante no Contrato Social da empresa Coeducar S/C Ltda, registrado sob nº 2401, no livro A-3, no Cartório do Registro Civil das Pessoas Jurídicas de Maringá, que, em sua cláusula segunda, traz o tipo de atividade exercida: a empresa “[…] tem por objetivo social o ramo de PRESTAÇÃO DE SERVIÇOS E ADMINISTRAÇÃO DE COLÉGIOS, ESCOLAS, FUNDAÇÕES E ESTABELECIMENTOS DE CUNHO EDUCATIVO, PÚBLICO OU PARTICULARES” [letras em caixa alta no original] (Paraná, 1991, p. 368).

Além disso, ao examinar o mérito da causa da Ação Civil, impetrada pelo Ministério Público, através da Promotoria de Defesa do Consumidor, o Juiz da 4ª Vara Cível, Dr. Antônio Martelozzo, analisa também a natureza da chamada ‘escola cooperativa’. O magistrado sentencia que "[…] as nossas Escolas-cooperativas nada têm de cooperativas" (Paraná, 1991, p. 316), fazendo a seguinte referência etimológica:

> Segundo Plácido e Silva, em seu 'Vocabulário jurídico', o termo cooperativa, derivado do latim 'cooperativus, de cooperari (cooperar, colaborar, trabalhar com outros), segundo o próprio sentido etimológico, é aplicado na terminologia jurídica para designar a organização ou sociedade, constituída por várias pessoas, visando a melhorar as condições econômicas de seus associados (Paraná, 1991, p. 314).

Mais adiante, no mesmo texto, o juiz observa que a educação pública, nesses termos, pode estar sendo objeto de lucro. Citando a Promotoria Pública, registra o magistrado que pode ocorrer de o Município de Maringá “[…] continuar a pagar a conta para que terceiros administrem o ensino público municipal, sob o nome de escolas-cooperativas, obtendo assim lucro, com o apoio de atribuição municipal” (Paraná, 1991, p. 316). Persistindo nesta linha de argumentação jurídica, não se pode deixar de recorrer ao artigo 213 da Constituição Federal, considerada a ‘Constituição Cidadã’, que claramente diz:

> Art. 213 - Os recursos públicos serão destinados às escolas públicas, podendo ser dirigidas a escolas comunitárias, confessionais ou filantrópicas, definidas em lei, que:

> I - comprovem finalidade não lucrativa e apliquem seus excedentes financeiros em educação;
>
> II - assegurem a destinação de seu patrimônio a outra escola comunitária, filantrópica ou confessional, ou ao Poder Público, no caso de encerramento (Brasil, 2002).

Vale, ademais, destacar o que diz o parecer 187/92, do Conselho Estadual de Educação (CEE), constante no processo nº 008/92. O relator, a respeito da 'escola cooperativa de Maringá', tem o seguinte entendimento:

> […] o que se deduz, em linhas gerais, é que, de fato, bens e recursos públicos são colocados à disposição de uma empresa privada (apesar de constituída por professores), que dispõe de mão-de-obra assalariada (se ao menos 50% dos professores são donos, os demais, necessariamente, serão assalariados, o que significa que, do excedente de seu trabalho o grupo de professores-sócios poderá se apropriar como 'lucro'. O poder Público municipal cede à empresa privada vencedora da licitação: o prédio público, mobiliado e equipado, os gêneros alimentícios para a merenda, o acervo bibliográfico, os materiais escolares e um pagamento por aluno matriculado…) (Conselho Estadual de Educação, 1992, p. 6-7).

É importante ressaltar que o padrão de remuneração desse tipo de empreendimento é o aluno matriculado, isto é, a empresa escolar ganha *per capita*. Quanto maior o número de alunos na lista de chamada, maior a receita da empresa. Dessa forma, caso se consolidasse esse modelo de gestão escolar e não fosse tão efêmera a sua existência (1991/1992), poderiam ter sido construídas situações desastrosas para a educação. Com um pequeno exercício imaginativo, pode-se visualizar um panorama possível, onde a lógica do lucro dominaria o mundo da educação:

a. O risco de não se registrar oficialmente a evasão escolar. Tal artifício contribuiria para não haver um rebaixamento da receita da escola-empresa, cujo montante se origina do pagamento pelo poder público *per capita* (por aluno matriculado) à escola terceirizada.
b. Esse tipo de escola privada poderia, como inovação em algum momento futuro, cobrar taxas de serviços ou diferenças entre o valor repassado pela Prefeitura e supostos custos 'reais' por aluno.
c. Poderia ocorrer o estabelecimento de diferença de *status* no atendimento da 'clientela' estudantil. Por exemplo, classes (salas) 'A', 'B', 'C', inclusive com valores diferenciados.
d. Não se pode descartar a hipótese de demissões de professores filosoficamente críticos[43].

e. Pela característica histórica concentradora do capital, poderia haver a oligopolização ou mesmo a monopolização dos negócios de gestão do ensino público municipal por grupos privados, de modo direto ou através de prepostos[44].
f. Haveria, também, o risco de a escola-empresa não respeitar os princípios democráticos existentes na escola pública antes da privatização[45].
g. Por fim, poderia mesmo haver a triagem ideológica, não só de professores, mas também em relação aos sócios-gestores da empresa prestadora de serviços. Isso porque um dos critérios de seleção presentes no primeiro edital de licitação para gestão da Escola Municipal Professor Agmar dos Santos seria a "[…] proporção de sócios da empresa que demonstrem 'afinidade' com a orientação pedagógica adotada pela Prefeitura" (Cenpec, 1993, p. 44).

Além disso, pode-se dizer, com um nível razoável de certeza, que com a criação e implantação da 'Escola Cooperativa' em Maringá, quem levou muita vantagem foi o dirigente político do Município, dado o 'pioneirismo' na adoção da Nova Gestão Pública e na implantação de uma modalidade privatista de escolas públicas. Frigotto (1994, p. 60) atenta para o fato de o prefeito do município de Maringá ter sido "[…] alçado a uma espécie de embaixador do experimento no país e até em congressos internacionais". O Instituto Brasileiro de Administração Municipal (Ibam), em texto de divulgação, com o título *Microgestão privada da educação e da saúde no município de Maringá*, elabora a seguinte síntese a respeito da gestão municipal, no período 1989-1992:

> […] a gestão do Prefeito Ricardo Barros (1989-1992) à frente da Prefeitura Municipal de Maringá orientou-se por princípios liberais, sendo, inclusive, designada em documentos oficiais como Administração liberal. Entretanto, as idéias do Prefeito são, em geral, mais arrojadas do que as habitualmente defendidas pelos adeptos do neoliberalismo. Como estes, o Prefeito de Maringá defende a redução drástica da intervenção estatal no setor produtivo e, indo além, advoga também a liberação do Estado de todas as atividades de execução e de gerência imediatas (Instituto Brasileiro de Administração Municipal, 1992, p. 9-10)[46].

É interessante assinalar que a direção política municipal, representada pelo prefeito Ricardo Barros, imprimiu a ideia da antiadministração pública. O fito dessa gestão municipal era estender o estilo de privatização da

educação para outros setores do serviço público. De acordo com documento de publicação oficial da Prefeitura Municipal de Maringá,

> […] o conceito de microgestão do serviço público executada pela iniciativa privada pode e vai ser estendido a outros segmentos da administração de Maringá. Já atingiu o setor de creches municipais, em breve vai alcançar os centros esportivos e poderá chegar à área de saúde. A idéia básica é sempre a mesma: quem administra com interesse direto no resultado, administra melhor (Maringá, 1991, p. 3).

Chama a atenção entre as conclusões de um relatório solicitado pela Prefeitura do Município de Maringá, na gestão de Said Ferreira (1993-1996), sucessora da administração de emulação privatista de Ricardo Barros (1989-1992), a evidência de que, em lugar do encolhimento da burocracia, o processo de privatização municipal fez aumentar a estrutura burocrática, principalmente nos setores de fiscalização, controle e acompanhamento. Este documento, parcialmente reproduzido pelo *Jornal do Povo*, em quadro da matéria assinada pelo jornalista Ualid Rabah, em seu oitavo ponto, assevera:

> Com a privatização pretendia-se diminuir a burocracia e o quadro administrativo. Na prática verificou-se o contrário. Pela necessidade de maior acompanhamento e fiscalização das empresas, a burocracia (documentação) e de pessoal fiscalizador para o controle da presença dos alunos determinou a expansão do quadro funcional da Secretaria de Educação do Município (Rabah, 1993, p. 4).

De acordo com esse relatório, houve aumento do quadro de pessoal em atividades-meio e, dessa forma, pode-se dizer que fica anulada e prejudicada uma das razões constantemente apresentadas em defesa das privatizações: a diminuição da burocracia; logo, de pessoal empregado. Ao contrário da fundamentação e dos objetivos propostos, com a terceirização da gestão escolar, por intermédio das chamadas 'escolas cooperativas', o corpo burocrático responsável pelo controle e pela fiscalização aumentou.

No sentido de registrar algumas conclusões em relação à questão feita como subtítulo do presente capítulo, em comparação com a proposta norte-americana de *charter school*, a Prefeitura do Município de Maringá não abriu a possibilidade de escolha livre (*choice*) por intermédio de *vouchers* (cheques ou bônus)[47] fornecidos pelo ente público, que seria uma forma de as famílias escolherem o estabelecimento escolar para livremente matricular seus filhos. Em Maringá, procedeu-se a uma privatização peculiar, em que a administração municipal, não adotando o bônus, cheque ou vale-educação,

preferiu terceirizar a gestão das escolas municipais e, para isso, remunerava as empresas de serviços de administração escolar, liquidando faturas em dia determinado do mês. A empresa privada encarregada pela ‘microgestão privada’ encaminhava a fatura, acompanhada pela lista de alunos matriculados, à Prefeitura Municipal para receber o devido montante calculado *per capita*[48]. Portanto, segundo o rito licitatório e de acordo com o contrato entre comprador e vendedor (entre o público e o privado), a chamada ‘escola cooperativa de Maringá’ era uma escola por contrato, que conceitualmente é similar a que veio a ser denominada nos EUA de *charter school*. Conforme Tell (2015, p. 332),

> […] a contratação de serviços permite a privatização e a comercialização da educação. Isso é feito ao se permitir que fornecedores privados desloquem o processo de escolarização de seus tradicionais arranjos públicos e o acomode no setor privado, no âmbito do chamado livre mercado, sujeito à concorrência. A contratação de serviços, nesse sentido, é uma forma diferente de governança, especificamente, a governança pelo ‘livre mercado’. É por isso que as escolas charter são escolas desregulamentadas[49].

No Brasil, posteriormente à existência das ‘escolas cooperativas de Maringá’, houve outras tentativas de implantação de *charter schools* em Pernambuco e em Goiás. Em Pernambuco, o Programa Estadual de Parceria Público-Privada em PE, da Secretaria de Educação do Estado, promoveu o desenvolvimento de Centros de Ensino em Tempo Integral (Procentro), um modelo de *charter school*, implantado em parceria com o Instituto de Corresponsabilidade pela Educação (ICE), entre os anos de 2005 a 2007. A experiência de *Charter School* de Pernambuco, popularmente conhecida como Procentro, foi implantada como um PPP e dirigida por organização social sem fins lucrativos e promovida por *think tanks* como Fundação Itaú Social e pelo movimento de empresários ‘Todos pela Educação’ (TPE). As *charter schools* Procentro, implantadas em Pernambuco, de acordo com publicação em conjunto com o Instituto Braudel e a Fundação Itaú Social, tinham as seguintes características:

> a) Alunos, professores e gestores em regime de dedicação exclusiva e tempo integral (das 7 às 17 horas); b) Critérios específicos e mais rigorosos de seleção, formação e remoção de gestores e professores, sempre com o foco no aprendizado do aluno; c) Possibilidade de contratação de gestores entre educadores aposentados e profissionais de fora da rede pública escolar; d) Sistema de avaliação contínua de gestores, professores e alunos a partir dos resultados de aprendizagem, incluindo o progresso individual dos alunos; e) Diferencial de 125% no salário do professor da rede, além de um sistema de pagamento de bônus anual para os professores e gestores em função dos resultados de aprendizagem alcançados; f)

> Criação de um Conselho Gestor responsável pelo gerenciamento de cada Centro, composto de até 15 participantes, com representantes do ICE, da Secretaria de Educação e de organizações locais da sociedade civil; g) Orientações curriculares claras, com guias de aprendizagem bimestrais por série e por disciplina, diretamente relacionadas ao sistema de avaliação de resultados (Dias; Guedes, 2010, p. 26-27).

Em Goiás, houve chamadas para a terceirização de 23 escolas públicas estaduais, a partir de 2016, por intermédio de Organizações Sociais para a execução de 'serviços escolares não pedagógicos por meio de PPP (parceria público-privada)'. Segundo a matéria jornalística 'Goiás prepara parceria inédita com setor privado para escolas públicas', publicada na *Gazeta do Povo*, em 6 de setembro de 2015,

> […] via PPP, uma empresa tomaria conta da construção, reformas, manutenção, limpeza e vigilância da escola. Nos dois casos, os diretores das escolas seguirão sendo servidores concursados da educação goiana. A OS vai poder contratar professores e funcionários. Temos 30% de professores temporários, que em algumas regiões vira 60%. É um contrato muito precário, disse Raquel Teixeira [Secretaria de Estado da Educação de Goiás]. Na parceria público-privada, você deixa com os professores e com o grupo gestor a responsabilidade pela aprendizagem do aluno, afirmou (Goiás…, 2015).

Porém, a iniciativa goiana de terceirização das escolas públicas não obteve sucesso, em virtude de movimentos sociais contrários e de ações no âmbito jurídico propostas pelo Ministério Público do Estado de Goiás, não permitindo seu sucesso e impedindo o funcionamento de *charter schools* no estado de Goiás (Ministério Público do Estado de Goiás, 2016).

A respeito da qualidade do ensino propriamente dito[50] desenvolvido pelas 'Escolas Cooperativas de Maringá', deve-se reconhecer que não havia um processo de avaliação, seja performativo, por instrumentos de medida de desempenho, seja formativo, em que os objetivos da avaliação são essencialmente educativos – para a melhoria das práticas pedagógicas (Dias Sobrinho, 2003). Aliás, como percebeu Dativa Gonçalves (1994, p. 63), em concisa asserção, em relação ao trabalho pedagógico das escolas com 'microgestão privada' de Maringá, "[…] quanto à questão pedagógica, ela na realidade, não contava muito nesta proposta. O fundamental era que a Prefeitura passasse toda a gestão da escola para os novos pequenos empresários. Portanto, tratava-se mesmo de privatização da escola pública".

Entretanto, em pesquisa nos arquivos da Prefeitura Municipal, encontraram-se relatórios de visitas às escolas municipais com 'microgestão privada', elaborados por coordenadores pedagógicos lotados na Diretoria de

Educação da Secretaria de Desenvolvimento, em que determinados aspectos da qualidade pedagógica são revelados. Dessa forma, o relatório de visita na Escola João Batista Sanches, de 5ª a 8ª séries, no dia 21 de maio de 1992, pelas coordenadoras pedagógicas das áreas de Geografia, Educação Artística, Educação Física, Inglês e História, informa que “[…] dentre os problemas são comuns: indisciplina, desinteresse, excesso de faltas e infrequência (8 numa mesma turma), lideranças negativas, notas baixas e alunos que estão sem as notas em algumas disciplinas” (Maringá, 1992, p. 2).

Já na Escola Agmar Santos, em visita no dia 16 de junho de 1992, a mesma equipe de Coordenação Pedagógica constatou a “[…] falta de livros, embora haja memorando assinado de recebimento dos mesmos, na área de ciências, para duas séries, que não [foram] retirados” (Maringá, 1992, p. 9). No dia 22 de junho de 1992, o mesmo grupo de professores visitou a Escola Machado de Assis e registrou dificuldades no desenvolvimento do trabalho, tais como:

> 1) Necessidade de um aparelho de som, essencial para as aulas de Inglês; 2) Número insuficiente de dicionários de Português e Inglês; 3) Falta de livros didáticos, principalmente na área de Inglês […]; 4) Neste bimestre o trabalho foi muito prejudicado pela falta de livros. A Escola não tem condições imediatas de fazer a reposição dos extraviados (Maringá, 1992, p. 11).

Ainda no mesmo relatório de visitas, apesar de ser longa a citação, vale a pena a leitura de passagem do relatório sobre nova visita da equipe de coordenadores pedagógicos, que foi realizada na Escola João Batista Sanches, no dia 19 de julho de 1992, revelando não somente as dificuldades no trabalho pedagógico, mas também tensões entre a direção da escola, professores da escola e a equipe visitante:

> […] as coordenadoras tomaram a iniciativa, questionando quantos encaminhamentos pedagógicos desenvolvidos durante o bimestre, atendendo as necessidades diagnosticadas no conselho de classe do 1º. Bimestre. As respostas foram vagas, sem objetividade, o que demonstrou a falta de interação do trabalho entre supervisão e professores. A discussão foi bastante dificultada pela presença e pelas intervenções constantes e importunas da diretora da Escola, tentando passar a impressão que o trabalho da Escola corre de forma perfeita. Por exemplo, quando a Supervisora questionava como deveria ser o trabalho do Meio Ambiente, a diretora dizia que tudo já estava pronto. Constatou-se ainda uma contradição nas informações a respeito das aulas previstas e dadas de Português, no decorrer de uma das trocas de professores, ficando evidente que aulas foram registradas, porém não dadas (Maringá, 1992, p. 16).

O que se pode depreender, enfim, é que este modelo de escola com ‘ensino público e gratuito com microgestão privada’, a chamada ‘Escola Cooperativa’ de Maringá, era similar ao que veio a ser chamado de *charter school* nos EUA. Foi uma típica expressão dos tempos de reformas liberalizantes, inclusive pelo estabelecimento de Parcerias Público-Privadas (PPPs), posteriormente consubstanciadas na Nova Gestão Pública, tratando-se, pois, de uma experiência de privatização de escolas públicas municipais com a transferência não só de recursos públicos para empresas privadas de serviços educacionais, mas especialmente da responsabilidade da administração escolar, justificada por uma suposta superioridade da gestão privada sobre a gestão pública. É este tipo de administração (microgestão privada) que se pode classificar como eficiente e eficaz? Afinal, eficiência e eficácia para quem?

2 — Liberalismo, neoliberalismo e educação

2.1 O liberalismo

> Hegel observa em uma de suas obras que todos os fatos e personagens de grande importância na história do mundo ocorrem, por assim dizer, duas vezes. E esqueceu-se de acrescentar: a primeira vez como tragédia, a segunda como farsa (Marx, [1980d], p. 203)[51].

O liberalismo, em variadas formulações e tendo por base o Iluminismo, em versões empiristas e racionalistas, é o substrato ideológico da burguesia para a superação do feudalismo, do mercantilismo e das formações pré-capitalistas, não só em termos políticos e econômicos, mas também para a suplantação da ordem jurídica e o sobrepujamento de qualquer cultura que lhe possa ser alheia, especialmente aquela que era dominante no *ancien régime*. Não é ocioso dizer que a prática burguesa e a doutrina liberal cumpriram papéis fundamentais para o avanço da sociedade no sentido da ampliação da riqueza e da maior liberdade[52].

Assim, apropriado pela burguesia, o pensamento liberal deu forma a um modo de produzir que tinha o trabalho livre e o capital como conteúdos e o mercado como meio de encontro dos produtores e possuidores de mercadorias (inclusive de dinheiro, que é uma mercadoria que propicia a equivalência geral). Marx e Engels, insuspeitos intérpretes – por terem sido historicamente críticos ao capitalismo –, testemunham em favor do papel revolucionário da burguesia europeia. Para ambos, "[…] a burguesia desempenhou na história um papel eminentemente revolucionário. Onde quer que tenha conquistado o poder, a burguesia calcou aos pés as relações feudais, patriarcais e idílicas" (Marx; Engels, [1980], p. 23). Entretanto, como sublinha Bell (2014, p. 22), "[…] a história do liberalismo […] é uma história de constante reinvenção". Isso porque, por exemplo, como notam Phelan e Dawes (2018, p. 3), no século XIX, o liberalismo era considerado "[…] uma filosofia política que privilegiava a liberdade individual, o direito de propriedade e a liberdade de mercado". Já no século XX, o conceito foi ressignificado como uma genuína expressão das sociedades 'democráticas'

ocidentais, identificando-se com a chamada ‘democracia liberal’ (Bell, 2014; Phelan; Dawes, 2018). Assim, conforme Phelan e Dawes (2018, p. 2),

> […] nem o liberalismo nem o neoliberalismo podem ser compreendidos coerentemente sem falar sobre capitalismo e democracia. Se o liberalismo denomina a ideologia política alinhada à emergência histórica do capitalismo de ‘livre mercado’ e da democracia representativa de estilo ocidental, o neoliberalismo significa um regime particular de liberalismo, capitalismo e democracia que tem sido globalizado desde os anos 1970, na forma de um ativo promoção dos princípios do mercado e da concorrência que os críticos vêem como antitético à democracia.

Ademais, segundo Matteucci (1992), o conceito de liberalismo não é unívoco, isto é, são possíveis várias interpretações a seu respeito. O autor do verbete ‘Liberalismo’, publicado no *Dicionário de política*, organizado por Norberto Bobbio, chama a atenção para as dificuldades de se definir o liberalismo, isso porque, argumenta ele, há o risco da incursão em uma história paralela de diversos liberalismos ou a ‘descoberta’ de um liberalismo ‘ecumênico’, que “[…] não tem muito a ver com história” (Matteucci, 1992, p. 686).

Nesse sentido, considerando a advertência de Matteucci e tomando o cuidado para não incidir em alguma forma de diletantismo, vale registrar uma reflexão, mesmo que sintética, acerca do liberalismo: se existe atualmente um neoliberalismo, houve uma matriz inspiradora dessa ‘novidade’. Por isso, não é ocioso retomar o debate sobre o liberalismo com o fito de tentar identificar o que há efetivamente de ‘novo’ no neoliberalismo. Dessa forma, para iniciar, Matteucci (1992, p. 687) ressalta que “[…] o liberalismo é um fenômeno histórico que se manifesta na Idade Moderna e que tem seu baricentro na Europa (ou na área atlântica)”. Paulo Sandroni (1985, p. 241) define o liberalismo como uma

> […] doutrina que serviu de substrato ideológico às revoluções antiabsolutistas que ocorreram na Europa (Inglaterra e França, basicamente) ao longo dos séculos XVII e XVIII e à luta pela independência dos Estados Unidos. Correspondendo aos anseios de poder da burguesia, que consolidava sua força econômica ante uma aristocracia em decadência amparada no absolutismo monárquico, o liberalismo defendia: 1) a mais ampla liberdade individual; 2) a democracia representativa com separação e independência entre os três poderes (executivo, legislativo e judiciário); 3) o direito inalienável à propriedade; 4) a livre iniciativa e a concorrência como princípios básicos capazes de harmonizar os interesses individuais e coletivos e gerar o progresso social […].

O filósofo e jurista italiano Norberto Bobbio, em oportuno questionamento no debate sobre o liberalismo, alerta que “[…] também

para o pensamento liberal pode-se pôr a pergunta que me pus há alguns anos para o socialismo. Qual liberalismo?" (Bobbio, 1989, p. 114)[53]. De acordo com Bobbio, o liberalismo, não sendo um sistema único, imutável e concluso, constitui um conjunto de princípios que servem de referência a seus aderentes e, dessa forma, o grau de importância facultado a cada princípio, ou melhor, o entendimento e a percepção de cada princípio que conforma a doutrina liberal delineiam conceitualmente qual liberalismo está a se abordar. Isto é, muitas vezes, para cada autor clássico liberal corresponde a fundação de uma variante do liberalismo (Say, Bastiat, Bentham, Locke, Montesquieu, Kant, Adam Smith, Ricardo, Humboldt, Constant, John Stuart Mill e Tocqueville são alguns clássicos que se destacam entre os autores que conformam o que se convenciona chamar de pensamento liberal). Entretanto, para Bobbio, o liberalismo tem claramente os seus pontos de confluência. Em suas palavras,

> […] por mais numerosos que possam ser os aspectos sob os quais se apresenta a doutrina liberal passando de autor a autor, já que é boa regra não multiplicar os entes, considero que, mesmo ao término do discurso que estou fazendo, os aspectos fundamentais são o econômico e o político, e por isso merecem estar sempre presentes (Bobbio, 1989, p. 114).

Dessa forma, Bobbio assevera que as características unificadoras e fundantes do liberalismo residem na economia e na política. Segundo Bobbio (1989, p. 114), "[…] o liberalismo é, como teoria econômica, fautor da economia de mercado; como teoria política, é fautor do estado que governe o menos possível". Todavia, Gramsci percebe, no discurso liberal, uma contradição (que também existe no discurso neoliberal), pois ao mesmo tempo em que o liberalismo professa a sua aversão à intervenção do Estado, ele necessita que o Estado legisle a respeito das relações econômicas e políticas entre os indivíduos e garanta, legal e coercitivamente, o livre jogo do mercado. Mesmo longa, vale a pena retomar as reflexões de Gramsci anotadas nos *Cadernos do cárcere*:

> A formulação do movimento do livre-câmbio baseia-se num erro teórico cuja origem prática não é difícil identificar, ou seja, baseia-se na distinção entre sociedade política e sociedade civil, que de distinção metodológica é transformada e apresentada como distinção orgânica. Assim, afirma-se que a atividade econômica é própria da sociedade civil e que o Estado não deve intervir em sua regulamentação. Mas, dado que a sociedade civil e o Estado se identificam na realidade dos fatos, deve-se estabelecer que também o liberismo é uma 'regulamentação' de caráter estatal, introduzida e mantida por via legislativa e coercitiva: é um fato de vontade consciente dos próprios fins, e não a expressão espontânea, automática do fato econômico. Portanto o liberismo é um programa político, destinado a modificar,

> quando triunfa, os dirigentes de um Estado e o programa econômico do próprio Estado, isto é, a modificar a distribuição da renda nacional (Gramsci, 2002, p. 47).

Como é sabido, *laissez-faire* e *laissez-passer* são conhecidas máximas do liberalismo que, interpretando, significam que a economia deveria ser guiada pelo mercado (por compradores e vendedores na sociedade civil) e o individualismo, supostamente, seria a tônica das relações sociais. Por um lado, esta ordem baseia-se na temerosa componente egoísta possessiva (individualismo possessivo); por outro lado, é com o liberalismo que o indivíduo é sacado do marasmo social vivido no *ancién régime*, ganhando, assim, uma identidade individual, fortalecedora do humanismo, que antes, em época de servidão, era restrita aos dominantes. Em suma, o mote da Revolução Francesa (1789) é o augúrio de uma ética própria, de uma sociedade fundamentada no liberalismo ou, se preferir, no humanismo iluminista: 'Liberdade, Igualdade e Fraternidade'.

Em respaldo ao liberalismo, teoricamente, Adam Smith sustentava que o livre mercado, como prática nas relações econômicas, e o individualismo, como valor de conduta nas relações sociais, impulsionariam o desenvolvimento e seriam catalisadores da entificação de uma sociedade de maior abundância. O autor do *Inquérito sobre a natureza e as causas da riqueza das nações* viveu em uma época (1723-1790) de superação de um sistema que se baseava no trabalho servil e na obrigação direta entre os homens e no qual as homenagens e as investiduras eram o que sedimentavam as relações entre as pessoas[54]. Assim, como resposta às amarras do antigo regime, a livre-iniciativa, propriamente originada nos burgos, disseminou-se pelas terras europeias ocidentais. O economista escocês parte de uma primeira premissa – com base no individualismo – assentando que "[…] cada indivíduo esforça-se continuamente por encontrar o emprego mais vantajoso para qualquer que seja o capital que detém" (Smith, 1989, p. 755); reforça o silogismo assegurando que "[…] na verdade, aquilo que tem em vista é o seu próprio benefício e não o da sociedade"; e conclui o raciocínio, adversativamente, asseverando: "[…] mas o juízo da sua própria vantagem leva-o, naturalmente, ou melhor, necessariamente, a preferir o emprego mais vantajoso para a sociedade" (Smith, 1989, p. 755).

Smith acreditava que o indivíduo, ao buscar maximizar o próprio ganho, promoveria o bem para todos. Para ele, a explicação para a existência desta curiosa energia 'ego-filantrópica' (seria um oxímoro?) residiria no mercado.

Ou seja, na procura de benefícios para si, o indivíduo seria guiado por uma suposta ‘mão invisível’, como que, satisfazendo seus próprios desejos e realizando seus projetos, o sujeito estivesse a cumprir uma dupla incumbência: individual e coletiva. A primeira, sendo um sucesso do projeto privado, teria por resultado não esperado a produção de um bem coletivo, ou seja, a ação individual bem sucedida colaboraria para o desenvolvimento social – o bem público. Em suas próprias palavras, Smith argumenta, em uma das mais conhecidas e recorridas passagens de sua obra, em favor do individualismo, valendo-se da abstrusa alegoria da ‘mão invisível’ do mercado; mesmo longa, vale a leitura da citação:

> […] portanto, como cada indivíduo tenta, tanto quanto possível, aplicar o seu capital no apoio à indústria interna e, por conseqüência, dirigir essa indústria de modo a que a sua produção tenha o máximo de valor, cada um trabalha, necessariamente, para que o rédito anual da sociedade seja o maior possível. Na realidade, ele não pretende, normalmente, promover o bem público, nem sabe até que ponto o está fazendo. Ao preferir apoiar a indústria interna em vez da externa, só está a pensar na sua própria segurança; e, ao dirigir essa indústria de modo que a sua produção adquira o máximo valor, só está a pensar no seu próprio ganho, e, neste como em muitos outros casos, está a ser guiado por uma **mão invisível** a atingir um fim que não fazia parte das suas intenções. Nem nunca será muito mau para a sociedade que ele não fizesse parte das suas intenções. Ao tentar satisfazer o seu próprio interesse promove, freqüentemente, de uma maneira mais eficaz, o interesse da sociedade, do que quando realmente o pretende fazer. Nunca vi nada de bom, feito por aqueles que se dedicaram ao comércio pelo bem público. Na verdade, não é um tipo de dedicação muito comum entre os mercadores, e não são necessárias muitas palavras para os dissuadir disso (Smith, 1989, p. 758, grifo nosso).

Hunt (1989) defende a tese segundo a qual Adam Smith exerceu influência nas doutrinas conservadoras dos séculos XIX e XX devido, principalmente, à sua “[…] crença de que, numa economia de mercado concorrencial, *laissez-faire* e capitalista, o mercado livre dirigia todos os atos egoístas, gananciosos e voltados para o lucro, para um 'sistema óbvio e simples', socialmente benéfico e harmonioso, de 'liberdade natural'” (Hunt, 1989, p. 81). De maneira sintética, segundo Hunt (1989), os conservadores sentem-se apoiados na prescrição de Smith, segundo o qual o governo (o Estado) deveria enquadrar suas funções em três assuntos:

> Primeiro, a função de proteger a sociedade da violência e da invasão de outras sociedades independentes; segundo, a função de proteger, na medida do possível, todo membro da sociedade da injustiça e da opressão de qualquer de seus membros ou a função de oferecer uma perfeita administração da justiça; e, por fim, a função de fazer e conservar certas obras públicas e de criar e manter certas instituições públicas […] (Smith *apud* Hunt, 1989, p. 82).

As três funções propostas assemelham-se ao projeto neoliberal da mínima intervenção do Estado. Assim, de acordo com a perspectiva do neoliberalismo, as ideias que são mais lembradas e retidas desse clássico pensador liberal circunscrevem-se a aspectos mais básicos de seu pensamento (Smith, 1989; Hunt, 1989), tais como: a) a melhor alocação de recursos é feita pelo mercado – chamado por ele, metaforicamente, de 'mão invisível' –, de maneira a enaltecer o mercado como uma epifania própria da onipotência divina; 2) o capital (na realidade, a pessoa física ou jurídica detentora do capital – o capitalista) deve estar livre de regulamentações; 3) o indivíduo tem o melhor juízo, sendo soberano em suas escolhas e arbítrios; e 4) o Estado deve ser mínimo, limitando suas funções, especialmente, à segurança, à defesa e à garantia da liberdade para o livre-mercado – utilizando para isso, em linguagem contemporânea, sua condição (do Estado) de meta-ator social e de monopolista da violência física e simbólica (Bourdieu, 2014) e de sua capacidade de coerção e de construção do consenso (Gramsci, 1989, 2002).

No entanto, as proposições neoliberais têm sido versões mais radicais do que o próprio liberalismo clássico, pois até a criação de 'certas obras e instituições públicas' tida como função do Estado por Smith não goza de prestígio junto aos neoliberais. Friedman é mais restrito nas recomendações de ações do Estado. Para o economista da Escola de Chicago, "[…] sua principal função deve ser a de proteger nossa liberdade contra os inimigos externos e contra nossos próprios compatriotas; preservar a lei e a ordem; reforçar os contratos privados; promover mercados competitivos" (Friedman, 1984, p. 12). A participação estatal na economia só é aceita por Friedman em casos excepcionais, não custa fazer lembrança, prioritariamente, por intermédio das chamadas 'parcerias'; "[…] além desta função principal, o governo pode, algumas vezes, nos levar a fazer em conjunto o que seria mais difícil ou dispendioso fazer separadamente. Entretanto, qualquer ação do governo nesse sentido representa um perigo" (Friedman, 1984, p. 12).

Retornando ao pensamento de Adam Smith, percebe-se, não sem certa perplexidade, que sua obra serve como referência tanto para a tradição liberal-conservadora, conforme se nota também pela recuperação neoliberal – sobejamente aqui mencionada –, como para a tradição ligada à perspectiva do trabalho. Afinal, Marx tem uma dívida, por ele reconhecida, com a Economia Política Inglesa (Adam Smith e David Ricardo) e mesmo

Lênin, no opúsculo *As três fontes e as três partes constitutivas do marxismo*, afirma que "[…] o marxismo é o sucessor legítimo do que de melhor criou a humanidade no século XIX: a filosofia alemã, a **economia política inglesa** e o socialismo francês" (Lênin, 1979a, p. 35, grifo nosso). Recorre-se a Hunt para explicar como sucede esta dualidade na obra smithiana:

> As obras de Smith, porém, impressionam o leitor por serem extremamente ambíguas, quanto à questão do conflito de classes versus harmonia social, no capitalismo. Um argumento central […] é de que os proponentes da teoria do valor-trabalho vêem o conflito de classes como algo de importância fundamental para a compreensão do capitalismo, enquanto que a teoria do valor-utilidade vê a harmonia social como fundamental e leva, inevitavelmente, a uma versão do argumento da 'mão invisível', de Smith. Só quando Smith abandonou a teoria do valor-trabalho é que ele pôde argumentar em favor da 'mão invisível' e da harmonia social (Hunt, 1989, p. 82).

Adam Smith, em suma, serve de referência tanto para a teoria do valor-trabalho, que defende o trabalho como criador original de riqueza e, por extensão, admite a existência de classes antagônicas que lutam pelo resultado do trabalho (pela repartição da mais-valia), como para a teoria do valor-utilidade, que propugna a utilidade como fonte de valor e que pressupõe a harmonia de classes.

A fim de realçar este argumento, destacam-se duas citações recolhidas por Hunt da obra *A riqueza das nações*, publicada pela primeira vez em 1776, que evidenciam o reconhecimento de Smith da existência, na sociedade capitalista, dos diferentes interesses de classe. O primeiro destaque de Hunt no livro de Smith refere-se ao fato de que "[…] as pessoas que têm os mesmos negócios raramente se reúnem – mesmo em festas ou em locais de diversão – mas sua conversa termina em uma conspiração contra o povo ou em alguma combinação para aumentar os preços" (Smith *apu*d Hunt, 1989, p. 83). A segunda citação sublinhada por Hunt (1989) torna patente que Smith admitia, em suas análises, a existência dos antagonismos de classe:

> […] o interesse dos empresários por qualquer ramo de comércio ou indústria é sempre, em alguns aspectos, diferente e até mesmo oposto ao interesse do povo […] Seu interesse é sempre diminuir a concorrência […]. Mas isto sempre será contrário […] (aos interesses do povo), e só poderá servir para permitir que os empresários, aumentando seus lucros de modo que ultrapassem seus limites naturais, cobrem, em proveito próprio, um imposto absurdo do resto de seus concidadãos (Smith *apud* Hunt, 1989, p. 83).

A fecundidade da obra de Smith comporta este duplo conteúdo que, por sua vez, dá margem a uma dupla interpretação. No entanto, deve-se ter a noção de historicidade, isto é, ter clareza em relação à época em que a obra foi escrita. O individualismo, a livre iniciativa e a mínima intervenção do Estado eram pressupostos básicos para que governos de corte autoritário/absolutista fossem superados, de maneira a liberar populações do servilismo e a avançar na produção de bens com maiores excedentes (devido às revoluções industrial e agrícola[55]).

Enfim, o livre-mercado foi um elemento desagregador do modo de produção feudal, e a burguesia, fautriz da economia de mercado, beneficiou-se da impessoalidade das novas relações sociais, cujas marcas principais são a troca de coisas e o individualismo do *laissez-faire* e *laissez-passer*, para pôr fim às subservientes relações sociais do feudalismo. Dessa maneira, pode-se inferir que, mesmo com as tragédias de sua implantação, a economia de mercado e o liberalismo clássico cumpriram papéis para que, por exemplo, o *ancién régime* não retornasse como uma forma de 'neofeudalismo'.

2.2 O neoliberalismo

> Apesar da abundância de escritos sobre o assunto [justiça social], quando há cerca de dez anos escrevi o primeiro rascunho deste capítulo, achei ainda muito difícil encontrar uma discussão séria sobre o que as pessoas queriam dizer quando usavam esse termo (Hayek, 1998, p. 177).
>
> Extraí disso a conclusão de que o conceito de justiça em si está vazio [...] (Hayek, 1998, p. 97)[56].

Destaca-se um fragmento do pensamento do reconhecido economista da Escola Austríaca[57], Friedrich A. von Hayek, a fim de evidenciar o nível de importância destinada pelo neoliberalismo, pela pena de uma de suas referências incontestes, às políticas sociais de promoção de justiça social[58].

A negação de significado à expressão 'justiça social' deve-se, primeiramente, ao fato de os doutrinadores neoliberais, essencialmente, não dedicarem aprofundadas discussões sobre a questão de valores sociais[59] com preocupações humanistas e, segundo, fundamentalmente, lançarem, invariavelmente, estas discussões e as supostas soluções de questões sociais ao livre jogo do mercado. Isso porque um dos pilares ideológicos de

sustentação do neoliberalismo é a pretensa eficiência imanente da administração privada e da alocação de recursos por intermédio do mercado. Este aforismo neoliberal é reforçado pelo preconceito de que a administração pública é, por natureza, perdulária, ineficaz e ineficiente.

Ainda como parte da discussão sobre a relação do neoliberalismo com a educação, vale continuar a argumentação, mesmo que breve, acerca dos fundamentos do neoliberalismo e do liberalismo, a fim de melhor tratar o tema fundamental do presente livro (a educação e o neoliberalismo).

Dessa forma, os pensadores neoliberais consideram-se herdeiros do liberalismo clássico e não concebem o modelo keynesiano (em suas diversas interpretações) implantado em vários países como liberal, especialmente após a crise do capitalismo nos anos pós-1929. No entanto, se considerarmos procedente a reivindicação dos neoliberais como herdeiros do espólio liberal-clássico, surge a questão: como classificar este *replay* liberal chamado neoliberalismo?

A epígrafe deste segundo capítulo é a conhecida passagem em que Marx se refere ao acontecimento histórico de um ‘novo’ Bonaparte (o sobrinho) como sendo uma caricatura de Napoleão Bonaparte[60]. Mesmo reconhecendo a possível interpretação como sendo um anacronismo histórico, dada a especificidade crítica da passagem descrita por Marx e o, ainda atual, fenômeno cultural-político e econômico neoliberal, é tentador tomar como apropriada a analogia e parafrasear Marx. Afinal, se o surgimento do liberalismo foi o resultado teórico das transformações materiais da superação do antigo regime – lembrando que esse processo, inicialmente, foi eivado de sacrifícios de enormes populações –, essa sucessão (neo)liberal tem sido uma tragédia, mas, pior, esta atual revivificação do liberalismo pode ser classificada como uma tripla farsa[61].

Em primeiro lugar, porque o neoliberalismo é uma distante inspiração do liberalismo clássico. Na realidade, o neoliberalismo é fundamentalmente referenciado em alguns liberais do século XIX e no ‘marginalismo’ do início do século XX. A segunda falsidade do neoliberalismo consiste na hipocrisia da maioria dos governantes executores de políticas econômicas neoliberais. Eleitos com propostas ‘populares’ (e, em grande medida, progressistas), conforme percebeu Perry Anderson (1995), tão logo no poder, estes mesmos governantes implementam uma agenda de política econômica neoliberal. De acordo com Anderson, referindo-se à política dos anos 1990 na América Latina, nenhum dos candidatos à presidente foi

honesto em confessar que assumiria uma agenda neoliberal de governo: “Menem, Carlos Andrés e Fujimori, aliás, prometeram exatamente o oposto das políticas radicalmente antipopulistas que implementaram nos anos 90[62]. E Salinas, notoriamente, não foi sequer eleito, mas roubou as eleições com fraudes” (Anderson, 1995, p. 20-21).

Compreendendo keynesianismo e neoliberalismo como formas de liberalismo, pode-se considerar, como terceira falsidade do neoliberalismo, sua visceral crítica à social-democracia e, em consequência, ao Estado de bem-estar social, ao professar, em defesa de seu modelo econômico ortodoxo, a não plausibilidade de qualquer variação liberal socialmente sensível ou economicamente democratizadora por intermédio do Estado, a exemplo do ordoliberalismo e do desenvolvimentismo. Para os defensores do neoliberalismo, sua doutrina é a legítima herdeira do liberalismo clássico. Nesse sentido, Susan Robertson adverte que

> Ideias sobre um livre mercado minimamente regulado haviam circulado dos anos 1930 em diante, mas seus defensores não conseguiram garantir um ponto de apoio nos grupos políticos e grupos de formadores de políticas. Ao contrário, o keynesianismo, ou uma economia gestada pelo Estado, dominava. Tampouco havia consenso entre os próprios neoliberais. À medida que os eventos se desdobravam, uma clara divisão emergia ao longo das décadas que se seguiram entre a chamada Escola de Chicago […] e a posição ordoliberal de base europeia. Podemos ver o contraste entre essas diferenças num quadro geral que apresenta a economia liberal com mínima influência do Estado de um lado e um mercado socialmente inserido do outro. O que preservou a união entre os neoliberais, no entanto, foi o compartilhamento de uma utopia de mercado e um desgosto visceral pelo keynesianismo e pelo socialismo (Robertson, 2012, p. 286).

As regulações concernentes ao Estado de bem-estar social, possibilitadas pelos anos dourados do capitalismo europeu, após a Segunda Guerra Mundial, não feriram o arcabouço teórico dos clássicos liberais. Os defensores do liberalismo ortodoxo e do individualismo possessivo, como bem reportou Macpherson (1991), incomodaram-se com a possibilidade de incorporação de mais pessoas no mundo da produção e do consumo e da construção do bem-estar social para todos os cidadãos, por intermédio da regulação e da intervenção do Estado.

O temor de Hayek é similar ao temor daqueles que se guiam pela cartografia em que o mundo aparece representado em formato retangular e em que espaços de navegação são restritos, como se se sugerisse que a ousadia de maiores incursões nas águas oceânicas desconhecidas poderia incorrer no fim do mundo. Hayek parece insinuar que a possível ampliação

do espaço público-estatal implicaria perigo à ordem social ou às premissas do liberalismo (mas as defendidas por ele – mais tarde, denominadas de neoliberalismo). O economista austríaco alertou os propositores do bem-estar social que “[…] apesar de suas boas intenções, a social-democracia moderada inglesa conduz ao mesmo desastre que o nazismo alemão – uma servidão moderna” (Hayek *apud* Anderson, 1995, p. 9).

Assim, a necessária distinção entre liberalismo clássico e neoliberalismo deve-se ao reconhecimento do papel que o primeiro cumpriu na Europa Ocidental para a superação do feudalismo, que era caracterizado por relações de dependência direta (servilismo) e pela fragmentação do Estado (após a dissolução do Império Romano). De acordo com Wood, as relações sociais no feudalismo eram, ao mesmo tempo, um método de governo e um modo de exploração, significando também que proprietários fundiários livres (fazendeiros sem laços de dependência direta) tornavam-se ‘súditos’ de senhores, “[…] abrindo mão de trabalho excedente em troca de proteção pessoal, numa relação de dependência que era política e econômica” (Wood, 2011, p. 43). Segundo Wood, em essência, o feudalismo caracterizava-se pela “[…] privatização do poder político que significou uma integração crescente da apropriação privada com a organização autoritária da produção” (Wood, 2011, p. 43). O que não deixa de ser uma hipocrisia ideológica, conforme denunciam Phelan e Dawes (2018, p. 7), tendo por referência Losurdo e MacKinnon, pois houve uma cumplicidade histórica entre teóricos e divulgadores liberais com regimes escravistas racistas, conquistas coloniais e subjugação feminina.

Entretanto, o liberalismo foi o arcabouço teórico, mesmo que ideológico, de grandes transformações econômico-sociais e culturais que vinham ocorrendo na Europa e que vieram a sobrepujar formações econômicas e políticas pré-capitalistas e a substituir o modo de produção em decadência, contribuindo para a consolidação político-ideológica da modernidade, do novo regime e do capitalismo. Nesse sentido, de acordo com Wood (2011, p. 43), “[…] o desenvolvimento do capitalismo a partir do sistema feudal aperfeiçoou essa privatização e essa integração”.

Apesar do sem número de tragédias na história da formação do capitalismo[63] (com toda sorte de violências, tais como genocídios, massacres, assassinatos, escravidão, pilhagens, cercamentos, ‘grilagens’ etc.) e, também, a partir daí, o predomínio egoísta entre os sujeitos que vivem sob este sistema, que tem por base a economia de mercado, a

hegemonia da classe burguesa, por intermédio do liberalismo, primordialmente, fez avançar o mundo para uma formação social com maior liberdade e abundância material. Esse processo[64], emulado pelo livre-cambismo (*laissez-faire*), foi marcado pela expropriação do produtor direto, pela decomposição das organizações corporativas e pelo questionamento da autoridade política, econômica e cultural do feudalismo[65].

Entretanto, em época de capitalismo monopólico, é insólito falar em livre concorrência e livre mercado. Estas características, próprias do início da formação capitalista na modernidade, com poucas ressalvas, já não estão mais presentes na sociedade contemporânea dominada por oligopólios e monopólios[66].

O individualismo possessivo, em uma economia dominada por oligopólios e de grandes monopólios, suscita desconfianças com relação a uma suposta atualização da fórmula livre-cambista e do neoliberalismo. Atílio Borón levanta uma oportuna questão, tomando os EUA como exemplo: como pode haver concorrência quando se sabe que entre 35% e 45% do total da produção privada desse país, em 1973, foi obra de um pequeno punhado de empresas que detinham um controle quase total sobre seus ramos de produção? (Borón, 1994, p. 64). Em outra oportunidade, Borón faz uma referência reveladora da forte concentração econômica: "[…] a UNDP publicou recentemente umas estatísticas que indicam que um grupo de quinhentas empresas transnacionais controlam cerca de 80% do comércio internacional" (Bóron, 1995, p. 162). O insuspeito Klaus Schwab, fundador do World Economic Forum, mais conhecido como Fórum de Davos, organizador do relatório 'The global competitiveness report 2017-2018', com base em estudos do Global Competitiveness Index (GCI), ao comparar os números de 2007 a 2017, percebe a tendência de concentração do capital financeiro: em 2017, "[…] os 30 maiores bancos detinham quase US$43 trilhões em ativos, quando, em 2006, eram menos de US$30 trilhões" (Schwab, 2017, p. 14).

Esses números são suficientes para constatar a estupenda concentração de capital e, dessa forma, inferir que a célebre metáfora da 'mão invisível' de Adam Smith, contemporaneamente, tornou-se uma lenda, como a célebre 'roupa nova do rei', do conto de fadas do dinamarquês Hans Christian Andersen: a nova roupagem do liberalismo não cobre as 'vergonhas', as 'cruezas' e o 'egoísmo' do capitalismo contemporâneo. As bases teóricas do novo livre-cambismo é, como a roupa nova do rei, uma fábula, ou

melhor, uma ideologia. Assim, não é possível perceber a concorrência entre os agentes econômicos em tempos de neoliberalismo e de globalização porque, de fato, a reivindicada concorrência da economia de mercado é uma idealização fabulosa de teóricos do neoliberalismo em tempos de capitalismo monopólico.

A crise capitalista do final do primeiro terço deste século, marcada pelo famoso 'crack' da Bolsa em 1929, apesar da renitência por parte dos neoclássicos, que, apegados à ortodoxia da economia de mercado na época, brandiam veementemente a 'mão invisível' para alcançar o equilíbrio, só foi resolvida pela intervenção do Estado na economia. Keynes foi a principal referência teórica da empreitada estatal. No prefácio à edição francesa de *A teoria geral do emprego, do juro e da moeda*, Keynes (1985, p. 9) diz que " […] por cem anos ou mais a Economia Política inglesa vem sendo dominada por uma ortodoxia […]" e que sua teoria, ali apresentada, significava um rompimento com essa ortodoxia, especialmente com a 'lei dos mercados' de Say. Em suas próprias palavras:

> Acredito que a economia em toda parte, até recentemente, tenha sido dominada, muito mais que compreendida, pelas doutrinas associadas ao nome de J. B. Say. É verdade que a 'lei dos mercados' dele já foi abandonada há tempo pela maioria dos economistas, mas eles não se livraram de seus postulados básicos, particularmente de sua idéia errônea de que a demanda é criada pela oferta. Say estava supondo implicitamente que o sistema econômico está sempre operando com sua capacidade máxima, de forma que uma atividade nova apareceria sempre em substituição e não em suplementação a alguma outra atividade. Quase toda a teoria econômica subseqüente tem defendido, no sentido de que ela tem exigido, esse pressuposto. No entanto, uma teoria com essa base é claramente incompetente para enfrentar os problemas do desemprego e do ciclo econômico. […] (Keynes, 1985, p. 11-12).

O Estado, para Keynes, deve tomar iniciativas e exercer papéis na sociedade (logo, na economia), seja para evitar crises, ou na superação de crises, e tornar-se empreendedor, financiador, regulador, árbitro, tocador de obras etc. Segundo este ideário, é preciso criar demandas, e o Estado torna-se, após 1929, definitivamente, um meta-ator social e, atualizando a interpretação por intermédio da teoria dos campos de Pierre Bourdieu, um metacampo social[67].

Em termos históricos, entre as décadas de 1960 e 1970, o sistema capitalista experimenta outra crise de acumulação. Desta vez, é o keynesianismo que está em prova e, para a elite dirigente, sua capacidade realimentadora da acumulação capitalista entra em esgotamento. Como assinala Finkel (1992, p. 3),

> A crise econômica experimentada desde a década dos setenta, pelo mundo capitalista, acentuou as críticas ao Estado benfeitor e incentivou o desenvolvimento das propostas monetaristas frente ao keynesianismo. Este momento ideológico, caracterizado muito esquematicamente como Nova Direita serviu como marco de referência para a justificação das políticas postas em prática por governos conservadores.

O capitalismo tem apresentado grande capacidade de recuperação e isso não surpreende diante da flexibilidade e plasticidade desse sistema, fundamentado na produção e troca de mercadorias. Politicamente, o bloco histórico dominante comprometido com o neoliberalismo, em busca e luta pela preservação de sua supremacia, apresenta uma agenda antipúblico, porém, contraditoriamente, atua dentro do Estado, contra o Estado e por intermédio do Estado para realizar sua agenda político-econômico-cultural. Este é o paradoxo de que lembram variados autores, isto é, o neoliberalismo discursa contra o Estado, mas necessita do Estado para realizar-se (Peters, 1995; Afonso, 1999; Mancebo, 2002; Dale, 2004).

Em relação à crise do capitalismo de 2008, similarmente, Roubini e Richardson propuseram forte intervenção do Estado, no limite, clamando, em artigo audaciosamente intitulado *Agora, todos nós somos suecos*, pela estatização dos bancos norte-americanos para aplacar a primeira forte crise do capitalismo no século XXI. Para a dupla de economistas,

> […] o sistema bancário dos Estados Unidos está à beira da insolvência e, se não quisermos ficar como o Japão nos anos 90 ou os Estados Unidos nos anos 30, o único meio de salvar os bancos é a estatização. Como economistas defensores do livre mercado, professores de uma escola de administração no coração da capital financeira do mundo, sentimo-nos como se dizendo uma blasfêmia quando propomos que o governo assuma totalmente o controle do sistema bancário. Mas o sistema financeiro dos Estados Unidos chegou a um ponto tão crítico que não há muita escolha (Roubini; Richardson, 2009).

Nesse sentido, especialmente sobre a direção do bloco histórico, segundo a terminologia de Gramsci, deve-se notar que a possibilidade de as classes não dirigentes apontarem, de modo concreto, soluções para os problemas na sociedade (por vias não neoliberais, por exemplo) obrigaria os atores sociais que estão no poder a efetuarem rearranjos no bloco histórico, reconstruindo e reordenando suas concepções, sempre em vista da manutenção da condição dirigente da sociedade[68]. De acordo com Gruppi (1980, p. 78), a classe dominante dispõe-se "[…] a realizar uma unidade de forças sociais e políticas diferentes; e tende a conservá-las juntas através da concepção do mundo que ela traçou e difundiu". Em poucas palavras, é esse o exercício

político-ideológico que redefine a construção do bloco histórico dirigente. O neoliberalismo é uma doutrina que comporta diversas nuances, em que uma fração da burguesia dirigente, que Finkel chama de ‘nova direita’, responde à crise do keynesianismo com um programa que propugna a desregulamentação da economia, o Estado mínimo, o individualismo e o retorno à economia de mercado.

Milton Friedman, ademais, justifica suas posições a favor do individualismo e da radical economia de mercado, se assim se pode dizer, com base no pessimismo em relação à democracia, argumentando que a democracia política não é meio para definir algo que envolva questões econômicas e culturais, inclusive educacionais, que efetivamente possam promover a democracia econômica (não se encontram registros nos escritos de Friedman da expressão ‘democracia econômica’). Por isso, o economista da Escola de Chicago propõe que a resolução dos conflitos e das demandas sociais ocorra por intermédio da luta (econômica) no livre jogo do mercado. Para Friedman, o campo político deve ser descartado como possível arena de disputa para a provisão do bem-estar dos cidadãos, ou seja, por intermédio da oferta de bens públicos que possam promover o bem comum, a civilidade e a cidadania. Em suma, Friedman defende que o mercado deve ser o suposto instrumento harmonizador e equilibrador das diferenças na sociedade e o meio de encontro de bens (mercadorias) para a satisfação das necessidades individuais (distopicamente, para quem tem recursos para isso).

De modo sintético, interpretando o pensamento de Friedman, parecem ser estas as regras político-econômicas: primeiro, despolitizar os mecanismos que unem a rede do tecido social; segundo, não lançar novas questões para o terreno da política; terceiro, procurar transformar as questões sociais, culturais e de bem-estar em questões do indivíduo, que devem ser resolvidas no livre-mercado. Defende Friedman:

> […] qualquer aumento do número de questões, para as quais é necessária uma concordância explícita, sobrecarrega demais os fios delicados que mantêm uma sociedade coesa. Se chegar a questões nas quais os homens estão profundamente envolvidos, mas de pontos de vista diferentes, pode ocorrer rompimento da sociedade. Diferenças fundamentais sobre valores básicos quase nunca, ou nunca mesmo, podem vir a ser resolvidos nas urnas; na verdade, só podem ser decididos, embora não resolvidas, por meio de um conflito. As guerras civis e religiosas da história constituem testemunhos sangrentos desse julgamento (Friedman, 1984, p. 30).

Enfim, segundo Friedman, o voto através do mercado é o meio ideal de se alcançar o pretenso consenso. Segundo o economista de Chicago, esse novo liberalismo, utilizando-se da máxima presença do mercado, é capaz de evitar crises econômicas e amainar as tensões sociais. Vale conferir a prescrição de Friedman, segundo a bula neoliberal, como se fosse uma posologia livre-cambista. Em suas palavras,

> […] o uso amplo do mercado reduz a tensão aplicada sobre a intrincada rede social por tornar desnecessária a conformidade, com respeito, a qualquer atividade que patrocinar. Quanto maior o âmbito de atividades cobertas pelo mercado, menor o número de questões para as quais serão requeridas decisões explicitamente políticas e, portanto, para as quais será necessário chegar a uma concordância (Friedman, 1984, p. 30).

O mercado, desse modo, em amplas e diversas situações, para Friedman, torna-se espaço e instrumento de controle e de regulação sociais. Nesse sentido, perante as crises de acumulação capitalista, a doutrina neoliberal prescreve que o Estado 'benfeitor' e interventor deve se retrair, encolhendo-se ao mínimo, cedendo seu espaço para a iniciativa privada e permitindo ao mercado a liberdade para o ajuste das questões econômicas, políticas, culturais e sociais. Por isso, a chamada 'nova direita' passa a responder invariavelmente às crises após 1973, propondo que as soluções sejam resultados do livre jogo no mercado, como se, por si, o espaço das trocas econômicas fosse espaço da regulação econômica, política, cultural e social, para lembrar da expressão da Escola de Lausanne[69], como se o mercado fosse capaz de promover por si ótimas soluções, como ótimo alocador de recursos e perfeito 'vasodilatador' dos canais de escape das tensões sociais.

Na realidade, ao invés de instrumento de consenso, o mercado é uma instância de coerção e coação. De acordo com Norbert Lechner (1993, p. 240), "[…] o modelo neoliberal supõe uma forte intervenção do Estado para reprimir as reivindicações sociais e impor a liberalização dos mercados aos sindicatos (legislação trabalhista) e aos empresários (política creditícia e monetária)". Assim, em vez de o Estado procurar engendrar o consenso na sociedade[70], ele lança a sorte de grande parte da população e o destino das sempre prementes questões sociais para que o mercado, por intermédio de sua lei maior, a lei da oferta e da procura, as resolva.

Essa nova direção política do Estado, da 'nova direita', segue à risca a fórmula privatista/livre-cambista e chega ao limite de mercadejar as instâncias do consenso social. Dessa maneira, quando tudo passa a ser coisa

trocável/cambiável e as questões sociais, políticas e culturais transformam-se, também, em questões de mercado, ao contrário da busca de consenso, o que ocorre verdadeiramente é a ‘livre-coerção’. A concordância na sociedade, sob o comando dos doutrinadores neoliberais, deixa a esfera da sociedade civil e encaminha-se para a áspera ‘mão invisível’ do mercado. Assim, a supremacia da classe dominante passa a ser mais uma questão de domínio (força) e muito menos algo ligado à sua capacidade de direção (convencimento). Em suma, pode-se inferir que o mercado é, na realidade, uma ferramenta coercitiva e não uma instância do consenso, como proclama a doutrina neoliberal.

2.3 O campo da educação

A educação, além de ser um processo de aprendizagem do conhecimento e de socialização cultural entre gerações, pode ser interpretada, sociologicamente, como um campo social de disputas em que, entre outras propriedades, há o concurso pela conquista de capital cultural e pelo reconhecimento (Bourdieu, 2014). Ao mesmo tempo, em termos políticos, a educação é um bem público, um bem comum, um direito social oferecido pelo Estado e a ser acessado livremente (sem rivalidades e excludências) por todos os cidadãos.

Por isso, quando se constata o escasso compromisso do Estado com a educação para todos, indica-se a produção de um ‘mal público’, evidência não só de injustiça social, mas de menosprezo pela democracia, pois a educação é um direito humano fundamental e deve ser oferecida como um bem público para a promoção do bem comum e da cidadania. Isso porque, conforme assevera Hirschman (1973, p. 102), “[…] quem fala de bens públicos, fala também de males. O mal está no fornecimento ineficiente destes bens”. Ou ainda, como alerta Ulrich Beck (2016), globalmente, vive-se em uma ‘sociedade de riscos’ e do mesmo modo que há bens públicos e bens comuns globais, há a possibilidade de se gerar males públicos e comuns em diversas escalas: local, regional, nacional e global.

Por isso, mesmo que aqui estejam sendo analisados o gerencialismo, o privatismo e a mercadorização na educação, tendo por objeto de estudos principal a chamada ‘escola cooperativa de Maringá’, a investigação não pode circunscrever-se ao Município ou ao Estado-Nação, sob o risco de se apelar para algum ‘nacionalismo-metodológico’. Por esta razão, é

necessário perceber sempre a possibilidade mais ampla de risco global, especialmente porque, no que se refere à cultura, ao conhecimento e à ciência, as fronteiras são fluidas em razão da mobilidade de pessoal e do fluxo de informações em escala global.

Dessa forma, em tempos de ‘quarta revolução industrial’ e do que se convenciona chamar de ‘era do conhecimento’ (Azevedo; Oliveira; Catani, 2016), como nunca, o bem e o mal públicos transitam para além das fronteiras nacionais, sendo que o mal público, via de regra, é um efeito colateral (esperado ou não) da produção de algum bem público que gera externalidades negativas (no próprio país ou para além fronteiras), respaldado por autoridades dos campos científico, econômico e político. Não é ocioso dizer que o aquecimento do planeta (risco climático), as crises financeiras, a radiação nuclear, a contaminação biológica por transgênicos e os diversos tipos de poluição são riscos globais gerados de males públicos (Beck, 2016).

A educação pressupõe a comunicação entre as gerações, o compartilhamento de cultura e de conhecimento. Historicamente, a educação é uma conquista social, um genuíno bem público e um bem comum[71] e, desde a modernidade, tem sido considerada um dever do Estado.

Reconhecidamente, o direito à educação tornou-se uma bandeira de luta das classes dominadas, sendo por isso uma proposta essencial dos programas de partidos democráticos e progressistas desde a fundação do Estado Moderno. Dessa maneira, contrariamente ao que declaram variados doutrinadores neoliberais, a exemplo de Hayek (1998), a expressão ‘justiça social’ carrega um significado histórico e a educação é item obrigatório a ser pontuado em qualquer projeto político que vise à distribuição de justiça social.

Em reforço ao argumento de que o Estado deve prestar a devida atenção à educação, recorre-se a Adam Smith, um dos pais da Economia Política Inglesa e referência do liberalismo clássico, que afirma: “[…] mesmo que o Estado não viesse a tirar qualquer vantagem da instrução das camadas inferiores do povo, deveria mesmo assim interessar-se por que não fossem completamente ignorantes” (Smith, 1989, p. 425). Smith defende que a educação deve ser ministrada por intermédio do Estado, mas de maneira restrita, como se fosse um tratamento homeopático, em doses suficientes para afastar as ‘camadas inferiores’ da ignorância (Smith, 1989). O

pensador escocês adverte que um ser humano ignorante “[…] parece estar mutilado e deformado numa parte ainda mais essencial do carácter da natureza humana” (Smith, 1989, p. 425).

Da mesma forma, John Stuart Mill[72], pensador utilitarista inglês, reconhece a importância social da educação e o dever do Estado em mantê-la. Para Stuart Mill (1983, p. 404), “[…] a educação, portanto, é uma dessas coisas que é admissível, em princípio ao governo ter que proporcionar ao povo”. Mesmo Jean Baptiste Say, economista francês reconhecido pela já mencionada ‘lei de mercado’, defende que recursos públicos sejam alocados para gastos com a educação elementar, visando à saída do estado de barbárie de uma nação ou para evitar a possibilidade do retorno da barbárie em uma nação já civilizada. Declara Say (1983, p. 407): “[…] na verdade, uma nação ainda não está civilizada nem, por conseguinte, desfruta de todas as vantagens ligadas à civilização quando nem todos os seus membros sabem ler, escrever ou contar”. Entretanto, Say, mesmo aceitando o ensino elementar público, não abandona sua profissão de fé na esfera privada. Para o economista francês,

> […] um professor ou uma instituição privada não receberão salário adequado num país onde se podem encontrar gratuitamente professores e um ensino similar, ainda que mais medíocres. Sacrificar-se-á o melhor ao pior, sufocando-se, ao mesmo tempo, os esforços privados, origem de tantos benefícios em economia pública (Say, 1983, p. 408).

A educação, como de maneira geral reconhecem pensadores liberais clássicos, é um instrumento público potencialmente civilizador e, por excelência, criador de cidadãos. Além disso, antes de ser um setor do Estado, é uma conquista popular extraída a duras penas em contendas com a representação do Estado, na realidade com o bloco histórico dirigente – a aliança de classes sociais historicamente dominantes como resultado das lutas sociais[73]. Entretanto, as políticas neoliberais para a educação, regressivamente, rejeitam o caráter público da educação, regulando seus programas para o atendimento de interesses particulares e para a privatização da oferta educacional.

No entendimento de Milton Friedman, o mercado deve encarregar-se da provisão de educação como se esse bem público pudesse, contraditoriamente, como resultado de uma política de Estado, transformar-se em mercadoria, perdendo suas características de bem público, bem comum e direito social. Aliás, Friedman (1984, p. 86) admite que a

educação seja patrocinada pelo tesouro público, por intermédio de provedores privados, se e quando “[…] justificada pelos efeitos laterais”. Compreende-se por ‘efeitos laterais’ as ‘externalidades’ que, segundo a terminologia do campo da economia, são os efeitos sobre a vida de terceiros que não participam como destinatários diretos da ação financiada pelo Estado, no entanto são beneficiados ou prejudicados pela execução dessas políticas públicas – governamentais ou de Estado. Para ilustrar, de acordo com esse raciocínio, a educação, ao alcançar todas as classes de uma sociedade nacional, civiliza e habilita a população de dado país para a convivência cidadã. Assim, o recebimento de instrução e a frequência escolar, supostamente, incorporam capital cultural em cada cidadão e criam um *habitus* coletivo de coesão, integração, debate político e cultivo da paz, em oposição ao risco de caos, violência e luta sem regras pela propriedade – denominados crimes contra o patrimônio. Dessa forma, a educação financiada pelo tesouro público cria ‘externalidades’ positivas, especialmente para aqueles que, em uma sociedade que distingue seus componentes (cidadãos) pela posse de capitais, têm a perder e a sofrer prejuízos em relações sociais caracterizadas como incivilizadas e violentas ou que estejam em confronto com as normas e a lei. Porém, não é inútil notar que, para Friedman, a execução de programas educacionais e a provisão de ensino não podem ser realizadas diretamente pelo Estado; segundo o economista de Chicago, a iniciativa privada deve se encarregar disso, pois seria paternalismo de Estado o provisionamento de ensino público aos cidadãos. Explica o economista norte-americano:

> A intervenção governamental no campo da educação pode ser interpretada de dois modos. O primeiro diz respeito aos 'efeitos laterais' [‘externalidades’], isto é, circunstâncias sob as quais a ação de um indivíduo impõe custos significativos a outros indivíduos pelos quais não é possível forçar uma compensação, ou produz ganhos substanciais pelos quais também não é possível forçar uma compensação – circunstâncias estas que tornam a troca voluntária impossível. O segundo é o interesse paternalista pelas crianças e por outros indivíduos irresponsáveis. Efeitos laterais e paternalismos têm implicações muito diferentes (1) para a educação geral dos cidadãos e (2) a educação vocacional especializada (Friedman, 1984, p. 83).

Friedman (1984, p. 83), ao fundamentar este juízo, distingue educação e instrução: "[…] nem toda instrução está relacionada com a educação e nem toda educação com a instrução. O tema de interesse adequado é a educação. As atividades do governo estão em grande parte limitadas à instrução". O pensador neoliberal argumenta que, para se construir uma sociedade

democrática e estabilizada, é necessário que os indivíduos sejam alfabetizados com um grau mínimo de conhecimentos. Para ele, a educação deve contribuir para formar esse cidadão médio. A educação geral é um usufruto pessoal/familiar e é um ganho para a sociedade. A produção de benefícios substanciais para o indivíduo e, ao mesmo tempo, para a sociedade é caracterizada como externalidade positiva gerada pela educação, podendo, portanto, ser financiada pelo Estado.

No entanto, segundo a lógica do Estado Mínimo e o que prescreve a Lei de Mercados de Say, Friedman, reafirmando sua profissão de fé na administração privada, propõe a privatização das escolas, admitindo mesmo a venda de instalações e prédios escolares, e recomenda o uso de 'vale-educação' (*voucher*), uma espécie de bônus que os pais receberiam do ente público e trocariam em escolas particulares pela educação de seus filhos. Esses cheques educacionais seriam distribuídos pelo Estado (União, Estado ou Município) aos pais de alunos como moedas para pagamento à escola preceptora particular e/ou gerenciada por ente privado.

Esse projeto neoliberal para a educação, em essência, transforma pais de alunos, concomitantemente, em orientadores educacionais e em consumidores de serviços escolares e promove um mercado de ensino com a oferta de educação por estabelecimentos escolares privados em troca de *vouchers*. Sofisticamente, Friedman (1984, p. 87) diz que "[…] os pais poderiam expressar sua opinião a respeito das escolas diretamente, retirando seus filhos de uma escola e mandando-os para outra". Essa mercadorização estimula, em termos das regras do mundo dos negócios (*business*), a eficiência e a eficácia das escolas, características que acabam por ser impressas no plano da gestão escolar (gerencial) e no plano pedagógico-educacional (ensino).

Desse modo, na realidade, mais que orientadores educacionais, os pais tornar-se-iam agentes de negócios, transfigurando-se em intermediários de uma transação em que o objeto barganhado seria a educação destinada a seus próprios filhos. Tomariam 'cheques' ao Estado e os transfeririam aos estabelecimentos educacionais por eles escolhidos como pagamento de serviços de obrigação pública. Com isso, formalmente, estaria cumprido o papel do Estado no financiamento da educação do povo. Para corroborar esta asserção, Tomaz Tadeu da Silva nota que o esquema neoliberal de financiamento da educação, por intermédio de *vouchers*, estimula o aparecimento de um 'mercado' educacional, 'escolha' dos pais e os

‘direitos do consumidor’, tornando-se, a partir daí, conceitos e termos-chave do neoliberalismo aplicado à educação (Silva, 1994).

A adoção dessa ‘pedagogia de mercado’ na educação só pode resultar em desagregações maiores do que já vêm ocorrendo. Como possibilidades, vale exemplificar, as escolas com melhores níveis de ensino seriam mais procuradas e, por decorrência da máxima ‘o que é melhor custa mais’ (ou *you take what you pay*), teriam um preço mais elevado. Como os valores de face dos bônus seriam iguais, independentemente da escolha, os pais poderiam se sentir livres também para complementar com recursos próprios os custos das escolas escolhidas; pois, para as escolhas mais caras, o ‘vale-educação’ não seria suficiente. Logo, se já não existissem a desigualdade de qualidade e a diferença de itinerários formativos escolares, estariam dadas definitivamente as condições para a consolidação de um sistema de educação binário, formado por escolas destinadas a diferentes classes de cidadãos. A diferença entre as escolas faria preços diferentes e os preços diferentes construiriam ou perpetuariam a diferença das escolas.

As condições sociais da família seriam a condicionante maior da escolha de tal ou qual escola: o nível econômico-social familiar e o capital cultural do estudante[74] indicariam a preferência da escolha, acarretando, desse modo, a continuidade da reprodução das mesmas diferenças de classe social, segundo a posse de capitais social, econômico e cultural. Com esta proposta, na realidade, a dualidade do sistema educacional permaneceria intocada. Aliás, estaria garantido o não surgimento da escola unitária, pública e gratuita. Ou seja, se há alguma possibilidade de se construir a escola unitária, pública e gratuita, certamente, com a implantação do neoliberalismo na educação, as chances para a construção da escola unitária, como propunham os reformadores progressistas, a exemplo de Gramsci, amiúdam-se.

A propósito, lembrando as categorias de ‘voz’ e ‘saída’ de Hirschman (1973), a saída do demandante de qualidade de determinada escola faz cair sua qualidade, pois em vez do uso da ‘voz’ (do argumento político) pela educação de qualidade, a troca de escola é um sinal de desalento político e um termo na participação comunitária (de cultivo do bem comum) em favor da melhoria daquela escola. O uso do instrumento de ‘saída’ (próprio de relações econômicas e de mercado) só faz deteriorar ainda mais a qualidade da escola, pois se a voz crítica se cala, arrastando consigo outras de mesma opinião, a comunidade local perde expressão na luta pela educação de

qualidade e do bem comum. Nas palavras de Hirschman (1973, p. 101), “[…] se aqueles que mais influem na qualidade do *output* são também, como é provável, os mais conscientes da qualidade, qualquer leve deterioração da qualidade pode provocar sua saída, que, por sua vez, aumentará a deterioração levando a mais saídas”.

Em suma, a proposta neoliberal de privatização das escolas públicas, ao ser implementada, vale ressaltar, abortaria o nascimento da ‘Escola de Gramsci’ (Nosella, 1992; Nosella; Azevedo, 2012), a qual, em sua essência, seria unitária e ‘desinteressada’. Unitária, porque unificaria o polo da produção com o polo do comando, e ‘desinteressada’, porque não formaria o cidadão para o interesse imediato e provisório, mas para a vivência em uma sociedade unificada e de cultivo do bem comum. A escola unitária formaria igualmente todos os cidadãos e todos teriam acesso à educação de dirigentes. A posição de comando seria determinada por outras condições que não as de origem de classe e a condição de herdeiros em uma sociedade dominada historicamente por patrimonialistas e por acumuladoras famílias. Esta educação não teria o objetivo de distinguir culturalmente as classes sociais, mas, ao contrário, seria um instrumento fundamental de emancipação de toda a sociedade, de todos os homens, de todas as classes, sem restrições.

3 — Teoria do capital humano, bem público e mercadorização da educação

> […] Yeah, the wars
> They will be fought again
> The holy dove
> She will be caught again
> Bought and sold and bought again
> The dove is never free.
>
> Ring the bells that still can ring
> Forget your perfect offering
> There is a crack, a crack in everything
> That's how the light gets in […]

(Anthem, Leonard Cohen, 1992).

A teoria do capital humano tem como um de seus pressupostos a concepção de que o ensino é um investimento no próprio indivíduo, como se o aprendizado fosse um simples *input* produtivo que, por essa razão, deveria ser financiado pelo 'adquirente'. De acordo com esse quadro argumentativo, o conhecimento 'agregado' tem o efeito de proporcionar um aumento de rendimentos a seu proprietário (e, especialmente, ao comprador da força de trabalho – o beneficiário dos ganhos de produtividade).

Dessa forma, as propostas de reforma de matiz liberalizante para a educação, inclusive educação superior, recebem diferentes conformações de país para país, porém, em geral, tomam como referencial metodológico a teoria do capital humano[75]. A exemplo do que tem historicamente proposto o Banco Mundial, conforme seu *Relatório Anual 1996*,

> […] em todo o mundo, os países se esforçam para investir no indivíduo e para valorizar o capital humano com a ajuda do Banco Mundial e de outros organismos internacionais […] Este tipo de investimento está realmente no centro das atenções das obras encaminhadas pelo Banco Mundial

> após o início dos anos 90 e é um dos seus domínios de atividades que se desenvolvem mais rapidamente. Os empréstimos para a valorização do capital humano mais que quintuplicaram depois do começo dos anos 80 (Banque Mondiale, 1996, p. 51).

Esse tipo de vaticínio é uma demonstração de que as propostas de reforma educacional de corte neoliberal, salientes nas recomendações das organizações internacionais (OI), como o Banco Mundial (BM) e a da Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Econômico (OCDE), baseiam-se essencialmente na teoria do capital humano. Ressalte-se que, desde as primeiras apresentações desse modelo teórico, o Banco Mundial vem cumprindo o papel não somente de financiador, mas também de *think tank* na (re)formulação de conceitos relativos ao trabalho em época de transformação do padrão de acumulação do capital, disponibilizando argumentos ideológicos para a consolidação do modelo de acumulação flexível do capital. Dessa forma, segundo o texto proveniente do Banco Mundial,

> Uma das grandes lições que se tira de dezenas de anos de experiência do desenvolvimento é que não há meio mais direto para melhorar o nível de vida nos países em desenvolvimento que o de investir no bem-estar de cada um. É isto que resgata a noção de investimento no indivíduo e é por isso que os termos 'capital humano' são as palavras-chave da economia do desenvolvimento atualmente. Este tipo de investimento é de interesse central para o Banco a partir do início dos anos 90. […] O Banco Mundial é atualmente a principal fonte de recursos externos para o financiamento de serviços sociais ou de valorização do capital humano […] (Banque Mondiale, 1996, p. 51).

A Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Econômico (OCDE), uma organização internacional, essencialmente formuladora de políticas (*think tank*) dos países desenvolvidos, assume o mesmo referencial de análise, conformado na teoria do capital humano[76]. Nota-se que a expressão ‘capital humano’ também é bastante recorrente nas publicações provenientes da OCDE. Donald J. Johnson, secretário geral da OCDE, afirma:

> […] conhecimento, habilidades e competências constituem um recurso vital para o crescimento econômico sustentado e para a redução das desigualdades sociais nos países de abrangência da OCDE. Este ativo, o qual é frequentemente compreendido como capital humano, tem sido identificado como um fator-chave no combate ao alto e persistente desemprego e aos problemas de baixos salários e pobreza (OECD, 1999, p. 3).

Deve-se esclarecer que o problema não está na promoção da educação como objetivo ou como alavanca das políticas de desenvolvimento, mas sim no fato de tornar o ensino um simples *input* econômico a seu portador e de considerar a educação, ideologicamente, como uma mercadoria que pode ser agregada privadamente ao indivíduo. Alternativamente, como se poderá perceber

adiante, a educação, em qualquer de seus níveis, do básico ao superior, deve ser considerada um ‘bem público’ e um direito fundamental dos cidadãos.

3.1 A educação como um bem público: uma aproximação conceitual

A educação, em todos os seus níveis e etapas, é um direito fundante da gramática cidadã. Isso é o que torna a educação, em sentido teórico e prático, um bem público. Nesses termos, para se considerar a educação, sem ressalvas, como um bem público, deve-se ter a garantia de que a presença de um estudante em sala de aula não implica escassez de educação para outro cidadão, exclusão ou não inclusão de outro estudante. Em essência, para se classificar algo ou um serviço como um bem público, devem-se cumprir duas condições[77]: a primeira é a de que o acesso ao bem não pode ser exclusivo a um contingente, de modo que possa significar o não acesso por parte de outros cidadãos; a segunda é a de que o acesso ao bem não pode implicar diminuição de seu conteúdo para o outro. De modo que, ao serem respeitadas essas duas condições, a educação, do nível infantil ao superior, tende inexoravelmente à universalização, que não significa outra situação que não a efetividade da democracia[78].

Para sustentar esta afirmação, vale precisar mais dedicadamente o conceito de bem público. Isso porque todo conceito, assim como todo texto, carrega consigo o contexto de sua produção e de seu desenvolvimento. A necessidade de delimitar com diligência o que é bem público, entre outras razões, reside no fato de que o sistema capitalista é um sistema baseado na produção e na troca de mercadorias, porém há bens que, tendo em vista o bem comum, não podem tornar-se mercadorias.

Portanto, a definição de bem público é uma forma de sinalizar que, mesmo no sistema capitalista, há bens que são produzidos, protegidos e disponibilizados por intermédio da esfera pública do Estado e não podem (ou não deveriam) ser objeto de mercadorização, de terceirização ou concessão em Parceria Público-Privada (PPP). Por isso, bens públicos e bens comuns, a exemplo da educação e do conhecimento, ao serem tratados inadequadamente como mercadorias ou bens privados, sujeitos a leis de mercados, exemplificam formas de privatização, mercadorização, expropriação e ‘cercamento’ (*enclosure*)[79], passando a ser considerados ‘mercadorias fictícias’, como bem denominou Polanyi (1980), na obra *A grande transformação* (Jessop, 2007; Azevedo, 2013b).

Este processo de mercadorização da educação tem ideologicamente apoio na chamada teoria do capital humano. Segundo o que requisita o mundo do capital, são constantes e recorrentes exigências de novas habilitações para a ocupação de postos de trabalho, reafirmando a necessidade de o trabalhador 'investir-se' de novos conhecimentos e de procurar novas qualificações. Tais requisitos significam uma radicalização ideológica da teoria do capital humano, pois não se trata apenas de uma promessa de rendimentos superiores para aqueles trabalhadores que estejam em aprendizagem ao longo da vida, mas de uma forma de demonstrar que essa é a única chance posta aos proprietários da força de trabalho de se manterem em condições de empregabilidade.

Bem público pode ser tratado como um legítimo conceito, pois, conforme os pressupostos de Koselleck (1992), é uma expressão que comporta, simultaneamente, padrão, conteúdo e sentido. Nas palavras do historiador alemão, "[…] cada palavra remete-nos a um sentido, que por sua vez indica um conteúdo. No entanto, nem todos os sentidos atribuídos às palavras eu consideraria relevantes do ponto de vista da escrita de uma história dos conceitos" (Koselleck, 1992, p. 135). Ademais, bem público é um conceito que está envolto em um contexto histórico de produção que envolve acumuladas lutas históricas para sua construção. Por isso, bem público pode ser considerado um objeto da história dos conceitos políticos (Koselleck, 1992). Afinal, bem público é, ao mesmo tempo, continente e conteúdo de lutas e disputas sociais. É por isso que Koselleck (1992) adverte que um conceito é diferente de uma palavra ou de uma expressão. Ademais, o autor ressalta que um conceito é, simultaneamente, fator e indicador, isto é, "[…] todo conceito é não apenas efetivo enquanto fenômeno linguístico; ele é também imediatamente indicativo de algo que se situa para além da língua" (Koselleck, 1992, p. 136).

Nesse sentido, pode-se perguntar: quais são os indicativos de 'bondade' que caracterizam a educação institucionalizada? O que é bem público? Quais os fatores que caracterizam a educação como um bem público? Primeiramente, na tentativa de ensaiar possíveis respostas, a educação, em todos os níveis, etapas e modalidades, é um direito humano e social fundante da gramática cidadã, cujas externalidades positivas, praticamente incomensuráveis, são apropriadas pelo próprio indivíduo educado, que recebe benefícios (diretos/indiretos e materiais/imateriais), e pela sociedade, que é recipiente de externalidades positivas geradas pelo bem público distribuído com qualidade a todos, ou seja, educação, qualificação, civilidade, cultura, conhecimento, ciência etc.

A educação de qualidade produz externalidades (positivas), pois cria (bons) efeitos para o indivíduo cultivado e para toda a sociedade. A ignorância e a

semieducação produzem externalidades (negativas)[80], pois trazem ‘males públicos’ para a sociedade, que, frise-se, exige gastos e investimentos extraordinários para tentar conter os (maus) efeitos colaterais, a exemplo do aumento relativo da quantidade de cidadãos disponíveis para o conflito com a lei e com as normas sociais. Assim, os poderes públicos são obrigados a empreender construções de ‘casas de correção’ e presídios e a aumentar a repressão física e simbólica, significando ainda mais produção de ‘males públicos’. Não é inútil dizer que esses mesmos ‘males públicos’, ao serem conhecidos e percebidos pela comunidade global, fazem diminuir o prestígio do país e seu poder, a exemplo do poder brando ou *soft power* (Nye Jr., 2002) nas relações internacionais, o que também faz decrescer a atratividade do país (estudantes estrangeiros nas universidades nacionais, turismo, negócios, serviços etc.).

Neste sentido, mesmo que se queira, com maciço armamento policial, rondas ostensivas e repressão, demonstrar sensação de segurança, um suposto bem público é mal público, na realidade, que está se gerando, inclusive pelos números de fatalidades que, sem dúvida, aparecerão com o uso dos aparatos de contenção social.

Para ilustrar, recorre-se a Hirschman (1973), que argumenta que um mesmo bem pode ser reputado como bem público para alguns e mal público para outros. Por exemplo, a imponente exposição de cachorros policiais pelas forças públicas, a posse de bombas atômicas e o vasto repertório de câmeras para vigilância pública tanto podem ser considerados ‘bens’ quanto ‘males’ públicos. Diferentes membros de uma mesma comunidade interpretam esses aparatos públicos de maneira diversa (Hirschman, 1973). Ainda segundo o mesmo Hirschman (1973, p. 102), “[…] é muito fácil de se conceber a transformação de um bem público num mal público, por exemplo, as práticas militares e externas de um país desenvolvem-se de forma a transformar seu prestígio internacional em desonra”, o que implica, conforme advertiria Nye Jr. (2002), erosão de seu poder brando ou *soft power*. O que vale para a política dos EUA (e aliados) no Oriente Médio, que têm se utilizado de devastadoras campanhas militares e também de desnecessárias chantagens, como o abandono do acordo nuclear com o Irã e sanções econômicas que só fazem empobrecer ainda mais a população dos países afetados pelas ações externas dos EUA e aliados.

Assim, voltando à questão da educação como bem público, pergunta-se: como podem querer os neoliberais transformar em mercadoria a educação, um estratégico bem público promotor de justiça social e cidadania? A educação não pode ser tratada como mercadoria com finalidade de lucro, em qualquer de

seus níveis e etapas, pois é um bem comum fundamental para o desenvolvimento humano e sustentável.

Argumentar em favor de que a educação enquadra-se no padrão, conteúdo e sentido de um bem público, em tempos de globalização, de mercadorização e de transnacionalização da educação, é um objetivo complexo. Marco Antônio Dias (2016), baseado em Annie Bartoli, autora de *Management dans les organisations publiques*, demarca três princípios em serviço público que demonstram tratar-se de um bem público: 1) igualdade; 2) continuidade ou permanência; 3) adaptabilidade e flexibilidade. Em sua interpretação,

> El servicio público, llamado a hacer operacionales los bienes públicos, se basa en tres principios: ▪ Igualdad: todos tienen derecho al servicio público sin discriminación. Con respecto a la educación superior, el concepto se define claramente tanto en la Declaración Universal de los Derechos Humanos, como en la Declaración de la Conferencia Mundial sobre Educación Superior de 1998 en París; ▪ Continuidad o permanencia: el servicio público debe responder, de forma permanente y sin interrupción, a las necesidades de todos los ciudadanos; ▪ Adaptabilidad y flexibilidad: el servicio público debe adaptarse a la evolución de la sociedad (Dias, 2016, p. 19).

Não é ocioso dizer que a história recente tem registrado forte regressão política das bandeiras em favor do bem-estar social e de plataformas populares e inclusivas, de tal maneira que recorrer ao conceito de bem público de Paul Samuelson (1954), mesmo sendo ele um economista historicamente identificado com o pensamento neoclássico, nestes obtusos tempos, é um apoio às posições mais progressistas em favor da interpretação conceitual de que a educação, inclusive a Educação Superior, é um bem público.

Assim, pode parecer paradoxal, mas o recurso à autoridade de Samuelson (1954), não obstante pertença à escola neoclássica do pensamento econômico, tem o sentido de reforçar um argumento historicamente progressista em favor da educação como um bem público. Samuelson produziu um modelo de definição de bem público que vem sendo posto à prova há mais de meio século. De modo que sua categorização de bem público tem sido aceita por *policymakers*, à direita e à esquerda, e por um amplo espectro de acadêmicos, de diversas áreas do conhecimento, que analisam políticas públicas. Neste sentido, por ser a educação uma atividade pública de cultivo e distribuição de conhecimento, cultura, ciência e valores, como civilidade e respeito mútuo (entre cidadãos e entre gerações), deduz-se, a partir do modelo de classificação de Samuelson (1954) e outros comentadores, que a educação faz parte da coleção de bens públicos.

Dessa forma, a partir do que preconiza Samuelson (1954), para que um bem possa ser considerado um bem público, deve cumprir duas condições: a) não

exclusividade e b) não rivalidade. Em relação à primeira condição, significa que o acesso ao bem não pode ser exclusivo a um número limitado de cidadãos. Já em relação à segunda, o acesso ao bem não pode implicar diminuição desse mesmo bem a outro cidadão, gerando rivalidade entre cidadãos.

Por exemplo, segundo dados compilados em *Education at a Glance 2018*, em média, ao menos 90% da população com idade entre 4 e 17 anos, em 2016, estavam matriculados em escolas nos países de abrangência da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OECD, 2018). Estudantes de 15 e 16 anos de idade (que, em geral, estão no final do Ensino Médio) representam 95% dessa faixa etária nos países da OCDE. Em uma visão mais abrangente, *Education at a Glance 2018* (OECD, 2018, p. 150) ilustra, com uma tabela, a cobertura educacional para um rol de países, inclusive o Brasil, demonstrando a transição de matriculados entre 16 e 20 anos.

Nos termos teórico-conceituais de Samuelson (1954), tomando por referência o pensador sobre Educação Superior Marco Antônio Dias (2016) e tendo evidências empíricas da própria OCDE, que demonstram a ampla cobertura educacional nos países centrais, é permitido classificar a educação como um bem público, especialmente na contemporaneidade, em que muitos países já alcançaram a ampla oferta de educação institucionalizada para seus cidadãos. Afinal, não é ocioso ressaltar, estão postas todas as condições para a universalização da educação em todos os níveis na ampla maioria dos países do globo.

Nesse sentido, por um lado, dadas as condições de universalização da educação, de distribuição com igualdade a todos os estudantes na idade apropriada (sem faltas e discriminações), evidentemente, não haveria razão de escassez desse bem e de rivalidade para seu acesso. Além disso, tendo todos os estudantes o direito garantido de frequentar a escola e de acessar a correspondente vaga para o exercício desse direito, não haveria excludência[81]. O acesso universalizado à educação, a frequência às aulas e a comunicação efetiva, por intermédio de professores devidamente graduados e capacitados, com o conteúdo programado de estudos, seriam evidências da inclusão de todos, ou seja, da não exclusão de cidadãos ao bem público educação (não excludência) e do convívio nas escolas sem rivalidades, não havendo motivo para a escassez desse bem ou a diminuição do conteúdo estudado para outro cidadão (não rivalidade). A propósito, a mercadorização, com diferentes qualidades e modalidades de oferta, é um modo de tornar a educação um bem escasso, gerando rivalidade entre cidadãos, ou, se preferir, entre consumidores de uma mercadoria fictícia (Polanyi, 1980; Jessop, 2007; Azevedo, 2013b).

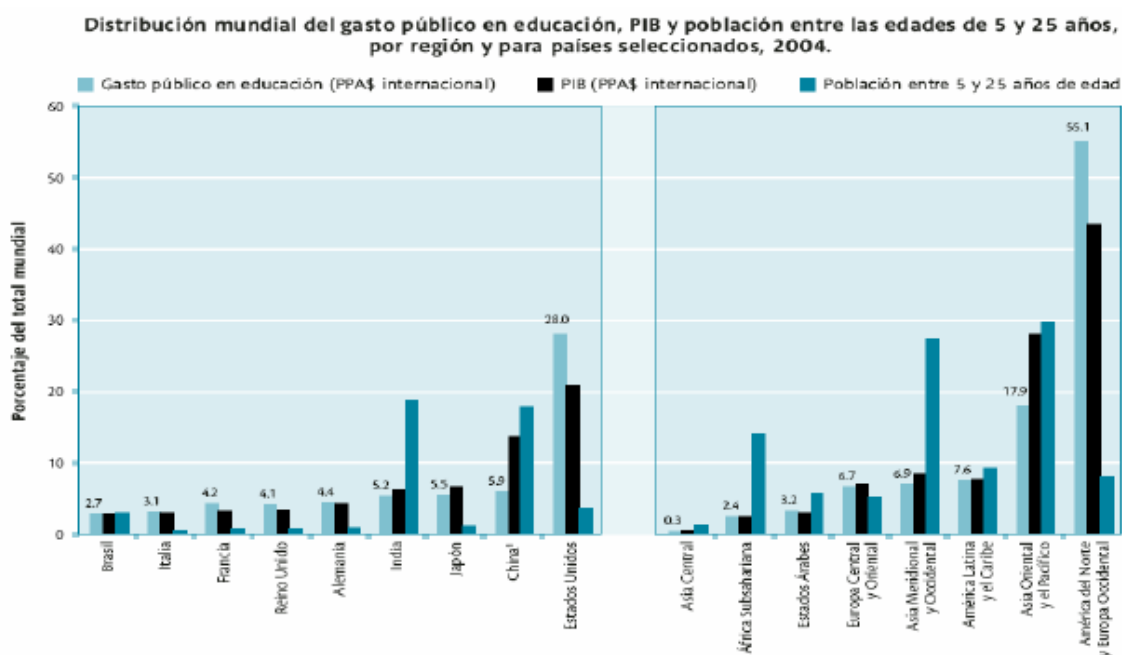
Por outro lado, em qualquer país do globo, enquanto houver escassez desse bem (educação) ou sua não universalização, significa não que a educação possa ser tratada como uma mercadoria, mas sim que há um déficit de democracia no país considerado. A ampliação do acesso à educação com qualidade, mediante políticas públicas adequadas, demonstra que a sociedade está em processo de democratização, pois enquanto houver rivalidade na frequência e/ou excludência de cidadãos a esse direito social e subjetivo, que é a educação, ainda estará incompleta a democracia. Ou seja, déficit na oferta universalizada de educação significa, em igual proporção, que há déficit democrático na sociedade considerada. Não obstante, conforme reconhecia Gramsci, a educação, por si só, não faz uma sociedade democrática, mas o processo de democratização e de construção da justiça social necessariamente precisa, de acordo com Gramsci, da escola unitária de qualidade para todos (Nosella; Azevedo, 2012).

A ideia de universalização substantiva também é válida para os grupos etários que deveriam estar matriculados em Educação Superior. Algo historicamente próximo, porque na contemporaneidade, vale ressaltar, mesmo que os números não sejam expressivos o suficiente para evidenciar a universalização da Educação Superior, há países já com altos índices de frequência em Educação Superior. A tendência mundial é o crescente aumento da taxa de matrículas nessa etapa da educação, conduzindo os grupos etários correspondentes a não descuidarem da formação universitária e a exigir dos poderes públicos os espaços necessários nas instituições de Educação Superior.

No entanto, de acordo com a OCDE, as taxas de matrículas são expressivas nos países da OCDE, mas com alguma queda quando os jovens atingem 20 anos e são compelidos para o mundo do trabalho, baixando para “55%, em média, nos países da OCDE, à medida que os alunos começam a ingressar no mercado de trabalho” (OECD, 2018, p. 155). Gomes e Moraes (2012), baseados em Trow (2005), consideram que a oferta de Educação Superior é classificada como de elite ao atender até 15% da faixa etária de 18 a 24 anos; de massa se atender de 16% a 50%; e universal quando acolhe mais de 50% do grupo etário de 18 a 24 anos.

Determinados países, coincidentemente os mais desenvolvidos, a exemplo dos Estados Unidos da América (EUA), têm conseguido alcançar níveis de cobertura que podem confirmar que seus sistemas de educação são universalizados, abertos e acessíveis a todos. Dados publicados pela Unesco, em 2007, evidenciam que os Estados Unidos da América, país que comporta 5% da população mundial, participam com o equivalente a 28% do gasto mundial em educação. De acordo com o Instituto de Estatísticas da Unesco,

"[…] o país [EUA] destina a mesma quantidade que a soma combinada dos governos de seis regiões do mundo: os Estados Árabes, Europa Central e Oriental, Ásia Central, América Latina e Caribe, Ásia Meridional e Ocidental e África Subsaariana" (Unesco, 2007, p. 11). Após a crise de 2008, este quadro de gastos com educação não mudou substancialmente. Segundo a OCDE, em 2015, os EUA continuavam sendo o país com mais gastos em educação, com alocações em instituições educacionais de mais de 200 mil dólares por ano por estudante (PPP - *Purchasing power parities* - Paridade de poder de compra[82]). O Brasil, no mesmo levantamento da OCDE, estava à frente somente da Turquia e do México em gastos com educação (OECD, 2018).

Figura 1 - Compendio Mundial de Educación.

Fonte: Unesco (2007, p. 11).

Em sociedades democráticas, cabe ressaltar, não se justifica a privatização ou o tratamento da educação como uma mercadoria com argumentos escorados em uma suposta busca de equilíbrio entre oferta e demanda ou apoiados na pretensa superioridade da administração privada. Tratar a educação como uma mercadoria ou um serviço comercializável, estimulando sua mercadorização, é uma política antidemocrática. Em poucas palavras, a provisão de educação com qualidade para todos, ou seja, a oferta universalizada de educação em todos os seus níveis – do Fundamental ao Superior – é condição necessária para a substantiva democratização da sociedade. Por isso, o caráter de bem público da

educação, em sociedades democráticas, precisa ser preservado ou reconquistado.

Nesse sentido, a educação, sem ressalvas, deve ser considerada um bem público. O cumprimento do dever do Estado de prover educação com qualidade para todos, possibilitando o exercício do direito à educação e a frequência dos cidadãos à educação institucionalizada, não implica exclusão ou rivalidade. Até porque a educação, do nível infantil ao superior, tende necessariamente à universalização. Entretanto, paradoxalmente, mesmo com a tendência à universalização, há Estados que fazem políticas de mercadorização e de privatização da educação. Em relação à Educação Superior, Marginson (2016) nota que os EUA tratam, em grande medida, este nível de educação como um bem privado e que os países nórdicos e da Europa Ocidental, majoritariamente, preferem adotar políticas de provisão de Educação Superior como um bem público. Marginson (2016) observa que, em diferentes países, há entendimento dissidente do conceito de bem público, com maior evidência de dissensão nas políticas de educação pós-secundária.

Entretanto, nas etapas educacionais anteriores à Educação Superior, vale notar que os EUA, mesmo propugnando políticas privatistas e parcerias público-privadas (PPP), a exemplo da *charter school*, tem sua Educação Básica majoritariamente pública. Dados do National Center for Education and Statistics revelam que, de um total próximo de 56 milhões de estudantes matriculados, em 2018, em escolas elementares e secundárias nos EUA, 5,9 milhões de estudantes (10,5%) estavam registrados em escolas privadas elementares e secundárias e 50,7 milhões de alunos (89,5%) estavam matriculados em escolas públicas elementares e secundárias (National Center for Education and Statistics, 2019).

Mesmo com a vasta maioria de estudantes em escolas públicas, há uma opinião favorável crescente à adoção de políticas pró-privatistas nos EUA, conforme pontuado por Marginson (2016). Uma pista para a compreensão desse fenômeno pode estar correlacionada ao fato de que, nos EUA, a educação está mais associada à realização de um direito individual do que à promoção do bem comum. Isto é, os formuladores de políticas públicas nos EUA estão mais afeitos à defesa da igualdade de oportunidades, um valor básico e essencial do liberalismo, do que da igualdade substantiva entre os cidadãos com vistas à distribuição de um bem público para a promoção do bem comum. Em contrapartida, segundo Marginson (2016), em outros países, como aqueles situados nas regiões da Escandinávia e da Europa Ocidental, as políticas públicas tendem a aceitar a educação como bem público a ser distribuído com vistas à provisão de um direito aos cidadãos e, ainda, substantivamente e

principalmente, para a promoção do bem comum. Nesses países, bem público e bem comum são conceitos próximos (Jaede, 2017).

Por isso, mesmo com diferenças sociais e imperfeições na qualidade educacional, na Europa Ocidental e na Escandinávia, o conceito de bem público tem o sentido de promover a justiça social e o bem comum, mais do que o sentido do exercício de um direito individual. Não obstante, vale ressaltar, nos casos em que a educação é tratada estritamente como um direito individual, colocam-se, consentaneamente, as condições jurídicas compatíveis para a oferta desse direito individual, para além das instituições públicas, também por provedores privados de maneira direta ou por intermédio de Parcerias Público-Privadas (PPP) e de *homeschooling* (ensino no domicílio pelos pais ou por familiares) – uma ação social de educação de âmbito familiar, que pode ser interpretada como estando apartada da comunidade (bem comum) e da sociedade (bem público).

Para reforçar este argumento, da desvalorização da educação como bem público e bem comum pelos formuladores de políticas públicas educacionais nos EUA, recorre-se a Labaree (2012), que percebe a existência de uma hegemonia dos consumidores nas sociedades neoliberais contemporâneas. A preponderância da ideia de consumidor na relação com os entes públicos transforma o cidadão em cliente, dificultando ainda mais o entendimento dos formuladores de políticas públicas de que a educação deve ser compreendida como um bem público. Isso porque o consumidor é caracterizado como tal por buscar individualmente a satisfação de suas necessidades, materiais e espirituais, no mercado. Assim, uma demanda na qualidade de cliente (consumidor) a qualquer repartição ou setor público torna-se um desafio à preservação orgânica da cidadania e da vida comunitária, pois a distribuição justa e igualitária de bens públicos é o que preserva e promove molecularmente o bem comum.

Aliás, diga-se de passagem, é justamente o modelo de serviços a clientes que o Brasil vem internalizando, correspondente à hegemonia de consumidores nos EUA, como ocorreu com as reformas para a Educação Superior a partir dos acordos MEC-USAID de 1968 (Pelegrini; Azevedo, 2006) e, mais recentemente, para a Educação Básica com as avaliações de alto impacto (ENEM, Prova Brasil etc.), aquisição de sistemas de ensino (apostilas fornecidas por empresas privadas) e *charter school* (Azevedo, 2018). Assim, os formuladores de políticas no Brasil, nos três níveis de governança (municípios, estados e União), em grande medida, consideram a educação um serviço a ser prestado a clientes, em vez de um bem público a ser fornecido a cidadãos,

tendo por consequência o aparecimento de parcerias público-privadas (PPP), mercadorização e transnacionalização no campo da educação (Azevedo, 2015).

Por isso, é necessário questionar: como fazer políticas de cidadania por intermédio da educação, se as políticas oferecidas pelas autoridades nacionais e regionais (a exemplo da Europa) empoderam os agentes de consumo e não os cidadãos? Como construir coesão social, em um país, estado ou região, incentivando o individualismo e solapando as bases da solidariedade? O incentivo ao consumismo não poderia ser mais evidenciado do que o que se apresenta no documento da Comissão Europeia intitulado *Consumers* (European Commission, 2016), cujo primeiro item é reservado ao seguinte título: '1. Why an EU consumer policy?' Como um primeiro choque à pretensão de construção da europeidade social e da solidariedade regional, a resposta, em ressalto, das autoridades europeias é a de colocar o consumidor como prioridade número um (*Putting the consumer first*, em inglês) (European Commission, 2016). Este é um exemplo oficial, a prioridade ao consumidor europeu, comprovado por documento produzido pela Comissão Europeia de que a europeidade do consumo, e não a europeidade social e da cidadania, vem sendo tratada com precedência pelos dirigentes europeus. Tal proposição (da Comissão Europeia) é um paradoxo, pois como é possível promover a coesão regional e a integração europeia por intermédio de uma política que antepõe o consumidor ao cidadão? Afinal, este projeto de europeidade do consumo é um prêmio ao individualismo e à mercadorização, inclusive da educação, e o menosprezo do bem comum e do bem público.

Propostas de políticas mais recentes provenientes de organizações internacionais, a exemplo do Banco Mundial, como se fosse uma inovação generosa e uma concessão às forças progressistas[83], têm considerado a educação como 'bem público global'. Esta expressão composta, ao agregar 'global' a 'bem público', está mais para uma adaptação aos tempos de globalização e uma sutileza para a construção do consentimento em favor, conforme vaticinou Stephen Gill (1995), da 'civilização de mercado' (*market civilisation*), que é baseada, na definição do mesmo Gill, em um "[…] sistema de livre iniciativa transnacional baseado no mercado" (em inglês, *market-based transnational free enterprise system*) (Gill, 1995, p. 400). A propósito, a 'civilização de mercado' é, lamentavelmente, em relação ao campo educacional, a própria materialização da Agenda Globalmente Estruturada da Educação (AGEE) apresentada criticamente por Roger Dale (2004, p. 436), para quem a globalização "[…] é um conjunto de dispositivos político-econômicos para a organização da economia global, conduzido pela necessidade de manter o sistema capitalista, mais do que qualquer outro

conjunto de valores”. Porém, para além desta definição, conforme reconhecem Susan Robertson e Roger Dale (2015), ao analisarem o processo de globalização da educação referenciado na Economia Política Cultural e Crítica da Educação ou, em língua inglesa, Critical, Cultural Political Economy of Education (CCPEE), a globalização não pode ser vista meramente como um (conspiratório) *master plan* das organizações internacionais, das potências mundiais e das grandes empresas transnacionais para o domínio global do capitalismo em tempos de economia baseada no conhecimento. Assim, mesmo que isso seja real, seria uma redução aos aspectos da política e da expansão do capitalismo. Para além desta evidência, em termos de interpretação teórica, criticamente, afora o político e o econômico, o processo de globalização comporta também diversos componentes culturais e é influenciado por ações de variados atores sociais, inclusive do campo da educação.

Destarte, retomando a discussão sobre bem público, Marco Antônio Dias, ao analisar perspectivas para a Educação Superior, elabora pertinente distinção entre ‘bem público’ e ‘bem público global’. Dias (2004) percebe que o adjetivo ‘global’ tem sido agregado a ‘bem público’, formando uma nova expressão composta (‘bem público global’), que vem sendo utilizada em textos e documentos promotores de reformas educacionais de variadas organizações internacionais, entre elas, o Banco Mundial e o Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID)[84]. A propósito, o Banco Mundial considerou a educação como um bem público global no documento intitulado ‘Constructing knowledge societies: new challenges for tertiary education’, publicado por essa organização internacional, em 2002. Nesse sentido, apesar de ser uma longa citação, vale a pena conferir o raciocínio de Marco Antônio Dias (2004, p. 893):

> Não há dúvidas de que é um documento progressista caso se compare com seu similar de 1994. Mas é um documento que não pode satisfazer a quem considere a educação superior um bem público. Nele, seus autores lançam a idéia bastante ambígua de que educação superior é um bem público global. Como bem assinalaram participantes latinoamericanos na Conferência Paris + 5, a qual, em junho de 2003, revisou e confirmou as opções feitas pela Conferência Mundial de 1998, bem público é uma coisa, bem público global pode significar outra coisa completamente diferente. Aquele pode representar a cooptação de um movimento amplo, com raízes sociais profundas, que requer autonomia e independência, quando o ‘bem público global’, em tempos de OMC, pode muito bem significar uma volta a um período de uniformidade cultural. Não há que se esquecer de que tal definição foi feita no momento mais intensivo dos debates sobre as propostas levantadas na Organização Mundial do Comércio, as quais podem, segundo muitos, transformara educação em simples mercadoria. Bem público global, no momento em que um pequeno grupo de instituições dominadas justamente por países industrializados e apoiado por departamentos do atual governo norte-americano e por instituições como a OCDE e o Banco Mundial, os quais tentam definir o que é qualidade com base na experiência de alguns poucos Estados-membros da OCDE, não é expressão de natureza a assegurar aos que pensam que

> educação é um direito que eles terão ganho de causa com o novo conceito. Bem público global pode, sim, significar a adoção de medidas neocolonialistas, inaceitáveis em pleno século XXI.

Em documento do governo francês, uma publicação conjunta de dois ministérios da República (Ministère des Affaires Étrangères e Ministère de l'Économie, des Finances et de l'Industrie), intitulado *Les biens publics mondiaux*, os autores inferem que, após a queda do muro de Berlim, houve a mudança de foco nas estratégias geopolíticas francesas de apoio aos países em desenvolvimento. Isso porque, a partir desse evento, que marca a derrocada do bloco dos países comunistas, os países capitalistas centrais não precisavam mais se preocupar com o 'perigo' vindo do Leste. Para os estrategistas franceses, "[…] os países ocidentais não têm mais motivo para financiar o apoio aos governos dos países em desenvolvimento para garantir apoios no confronto leste-oeste" (France, 2002, p. 5).

O referido texto, deve-se insistir, de responsabilidade de dois estratégicos ministérios franceses, incentiva a adoção de políticas transnacionais em favor de bens públicos globais, pois, de acordo com o governo da França, "[…] as questões globais precisam ser abordadas globalmente" (France, 2002, p. 7). Para isso, haveria a mercadorização de serviços públicos em escala global, de modo que a cooperação internacional para o desenvolvimento, que antes era considerada como uma política de solidariedade internacional para o apoio ao desenvolvimento, sofreria uma metamorfose, expondo uma simbologia oposta ao seu significado original, isto é, os intercâmbios internacionais, baseados na fraternidade entre os povos, assumiriam a forma de trocas transnacionais baseadas em rivalidade e fictícia escassez. Cria-se, portanto, um mercado global de serviços públicos. Segundo o documento francês,

> Trata-se de uma mudança radical, na qual a assistência ao desenvolvimento seria gradualmente substituída pelo mercado, que subsistiria apenas na reduzida forma de luta contra a pobreza, mas com o risco de ser confundida com uma relação essencialmente caritativa. Em sentido restrito, o combate à pobreza viria a apoiar estratégias para fortalecer os mecanismos de mercado, para administrar as conseqüências sociais dos processos de ajuste e de liberalização das economias (France, 2002, p. 6).

Enfim, em lugar de uma possível provisão internacional solidária de bens públicos, como se se tratasse da continuidade da ideia clássica de cooperação internacional, a proposta do governo francês, ecoando os tempos de globalização e de neoliberalismo, reforça a hegemonia dos consumidores e a tendência de mercadorização em escala global para a provisão do que, historicamente, seriam considerados bens públicos. Em resumo, as políticas externas de variados países centrais, a exemplo do que defende o governo

francês, contemporaneamente, parecem visar prioritariamente à conquista e à ampliação de poder e mercados, demonstrando estarem orientadas pelos princípios mais duros do realismo em Relações Internacionais[85]. Quer parecer que a diplomacia dos tempos neoliberais declara preferência pela dureza e pelos constrangimentos de mercado e desvaloriza o exercício da suavidade, própria da solidariedade internacional[86].

3.2 Despesas e Investimentos em Educação: Unesco, OCDE e Banco Mundial em foco

Marco Antônio Dias compara o Banco Mundial e a Unesco no que se refere à concepção que essas duas organizações internacionais têm a respeito da natureza da educação. De acordo com Dias (2004), dos organismos internacionais, a Unesco aproxima-se mais da concepção de que a educação deve ser tratada como um bem público, ou seja, como um direito social a ser estendido a todos. Marco Antonio Dias distingue as visões do Banco Mundial e da Unesco sobre a educação[87]:

> O Banco, dada a sua natureza comercial, partia de uma visão economicista da sociedade, ao passo que a UNESCO, com base em sua Carta Constitutiva, seja sob a direção do senegalês Amadou Mahtar M'Bow, seja sobre o comando do catalão-espanhol Federico Mayor, considerava a educação, em seu conjunto, um bem público. Segundo a especialista sueca Berit Olsson, 'a UNESCO discute a sociedade como uma entidade coletiva, ao passo que o Banco Mundial dá a impressão de ver a sociedade apenas como um mecanismo para regular o sistema de mercado' (Dias, 2004, p. 897).

A diferença de tratamento conceitual da educação deita raízes no entendimento diverso de sua natureza: bem público (a educação como um direito social e humano) ou mercadoria (a educação como mercadoria/negócio e fonte de lucro e vantagens individuais). Por isso, de acordo com Dias (2004), historicamente, os documentos produzidos pela Unesco tendem a considerar a educação, em grande medida, como um direito social e humano[88].

Não sem razão, a maior parte das alocações orçamentais do Estado para a educação é para cobrir despesas de pessoal e custeio em geral, por isso, contabilmente, as despesas correntes e de custeio em educação são classificadas como 'gastos'. Já os ativos fixos, a exemplo de imóveis e bens duráveis, são classificados como 'investimentos'. Mesmo que a expressão 'investimento' possa parecer retoricamente mais simpática, deve-se fazer a devida distinção das alocações orçamentárias.

Na realidade, a composição das contas públicas (rubricas de receitas, gastos e investimentos) permite notar quais são as políticas e as prioridades do Estado. Por exemplo, o pagamento de juros sobre a dívida pública faz parte também dos ‘gastos’ do Estado. Aliás, esta é a despesa que mais compromete as contas do Estado brasileiro. De acordo com a associação Auditoria Cidadã da Dívida, durante o ano de 2018, o Brasil pagou como juros e amortizações R$ 1.065.725.301.673 (um trilhão, 65 bilhões, 725 milhões, 301 mil reais), o mesmo que R$ 2,9 bilhões de reais a cada dia, para rolar uma dívida interna federal de R$ 5.523.121.023.828,08 (cinco trilhões, 523 bilhões, 121 milhões, 23 mil reais) e dívida externa total de US$ 556.326.219.643,40 (556 bilhões, 326 milhões, 219 mil dólares) – dados da dívida referentes a dezembro de 2018 (Auditoria Cidadã da Dívida, 2019).

Vale ressalvar que contratos de empréstimos, mesmo que justificados para investimentos, com ou sem períodos de carência, são geradores de gastos em juros e amortizações. Isso porque, em termos econômicos, investimento é um montante de capital aplicado com a intenção de, no futuro, obter rendimentos e retornos (social, cultural, político, econômico – material ou imaterial), mas nem sempre garantidos. Entretanto, independentemente disso, a análise da composição de gastos e investimentos de um Estado permite perceber a preocupação do ente público com o bem-estar da população. Assim, analisar a estrutura de gastos públicos é fundamental para demonstrar em que nível o Estado está comprometido com o bem-estar social e, mesmo, levantar os atores sociais que se beneficiam das políticas ou que capturam o Estado para seus interesses (Azevedo, 2013a, 2016).

Não surpreendentemente, as reais execuções orçamentárias correspondem ao real funcionamento do Estado e, para ilustrar, o quadro de investimentos públicos é proporcionalmente bem menor que o de gastos públicos. Para se ter uma ideia, “[…] entre 2000 e 2017, a média anual do investimento público no Brasil foi de apenas 1,92% do PIB” (Lamucci, 2018). Especialmente sobre investimento público (não só em educação, mas em todos os setores de Estado), a título comparativo, o jornal *O Valor*, em matéria jornalística de 28 de novembro de 2018, com base em dados do Observatório de Política Fiscal do Instituto Brasileiro de Economia da Fundação Getúlio Vargas (Ibre/FGV), registra que o Brasil, no período de 2000 a 2017, foi o segundo que menos alocou recursos para investimentos públicos (1,92%), somente à frente da Costa Rica (1,87%) e bem atrás de países como: Estônia (5,28%), Coréia do Sul (5,12%), Peru (4,73%), Finlândia (3,78%) Estados Unidos da América (3,67), Portugal (3,47%) e Turquia (3,38%) (Lamucci, 2018).

Assim, procurando descortinar as nuances ideológicas e sendo respeitoso com o uso adequado do léxico corrente nas Ciências Sociais Aplicadas, nota-se que os estudos da Unesco, publicados até a década de 2010, são menos propensos a aceitar o uso ideológico, ao menos explicitamente, da teoria do capital humano e, por decorrência, da expressão 'investimento em educação' ou 'investimento em capital humano' como equivalentes à 'alocação orçamentária' para gastos e custeio em educação. Tal correção terminológica, sem querer extrair açodadas conclusões, não deixa de ser um desafio à validade epistemológica da teoria do capital humano[89], referencial teórico este que considera a educação como um investimento (público ou privado) no indivíduo (um *input* na forma de bem imaterial, criando vantagens materiais ao sujeito mais educado, que são externalidades apropriadas individualmente).

A título ilustrativo, no relatório *Education for all by 2015. Will we make it?*, publicado em 2007, não se encontra a expressão 'capital humano'. O termo *investment* (investimento) ocorre apenas 14 (quatorze) vezes, enquanto que a palavra *expenditure* (gasto) aparece 493 (quatrocentos e noventa e três vezes), demonstrando que os elaboradores do referido documento são mais afeitos ao sentido de que a educação é um direito social a ser provisionado com as devidas alocações orçamentárias pelo Estado, inclusive incentivando a gratuidade escolar e, mesmo, a transferência de rendas para as famílias que têm crianças matriculadas[90]. Ressalta a Unesco (2007, p. 153):

> Desde Dakar, duas iniciativas para o aumento da participação das crianças em desvantagem têm se expandido: abolição de taxas de matrícula (gratuidade) aliado a pagamentos compensatórios para as escolas e transferências de recursos financeiros às famílias que mantêm as crianças matriculadas (bolsas). Ambas têm por objetivo a expansão do acesso, mas têm implicações significativas para as despesas públicas.

Dessa forma, salvo exceções, como apresentado anteriormente em relação ao constante em documento da Unesco, nota-se o uso ideológico do conceito de 'capital humano', coincidindo, na prática, com a tendência da transformação do padrão da acumulação capitalista, ou seja, quando o sistema capitalista tende a eludir a organização da produção fordista e enveredar-se para a acumulação flexível (Harvey, 1993; Azevedo, 2001). Em outras palavras, evidencia-se que a teoria do capital humano tem se tornado um forte substrato ideológico para esta mudança do padrão de acumulação capitalista, o que tem sido, também, um dos relevantes pressupostos teóricos para justificar financiamentos, orientações políticas e técnicas, no sentido de promover reformas em vários setores da sociedade, inclusive na educação, a partir de governos que concordam com as orientações da Organização Mundial do Comércio (OMC),

Banco Mundial e OCDE e que aceitam os ensinamentos e/ou condicionalidades inscritas em cláusulas contratuais de financiamento com organizações internacionais, especialmente aquelas estabelecidas em empréstimos contraídos com o Banco Mundial[91].

As reformas liberalizantes, baseadas principalmente nas propostas de economistas filiados à economia neoclássica ou às correntes liberais ortodoxas, concebem suas políticas educacionais com base na teoria do capital humano[92]. De forma que a educação é tratada como um investimento pessoal e coloca-se em causa a oferta pública de educação em estabelecimentos escolares públicos. As correntes de pensamento subsidiárias à teoria do capital humano, por interpretarem o ensino como um investimento no próprio indivíduo, consideram o aprendizado como um *input* de conhecimento em um dos fatores de produção (trabalho) ou, se preferir, no proprietário da força de trabalho (trabalhador).

De acordo com a teoria do capital humano, o 'adquirente' do novo conhecimento torna-se capaz de ser mais produtivo, rendendo maiores ganhos por intermédio da maior produtividade gerada pelo conhecimento adicionado ao indivíduo. Para os aderentes à teoria do capital humano, o conhecimento 'agregado' tem o efeito de proporcionar rendimentos superiores a seu proprietário (o trabalhador educado). Dessa forma, não é demasiado ressaltar que os pressupostos da teoria do capital humano têm permanecido ideologicamente operativos desde os anos 1960, especialmente a partir da publicação dos livros *O valor econômico da educação* e *O capital humano: investimento em educação e pesquisa*, de Theodore W. Schultz (em língua portuguesa, essas obras foram editadas no Brasil na década de 1970)[93]. Segundo Schultz (1973, p. 15), ganhador do Prêmio Nobel, em 1979, pelo desenvolvimento da teoria do capital humano, quando era professor na Universidade de Chicago, "[…] o pensamento econômico tem negligenciado examinar duas classes de investimento que são de capital importância nas modernas circunstâncias. São elas o investimento no homem e na pesquisa […]".

Para os pensadores afinados com a teoria do capital humano, maiores alocações de recursos para a educação causam reflexos diretos no aumento salarial e no crescimento econômico. O esforço do trabalhador por sua escolarização/qualificação, segundo essa teoria, significa, em nível individual, mobilidade social, aumento da produtividade e maiores ganhos salariais e, em um plano macroeconômico, desenvolvimento econômico, gerando, por

consequência, segundo esse raciocínio, um crescimento da produção total do país.

Em dada população com taxas de escolarização baixa, isto é, em uma sociedade com escassez de diplomados, a demanda por trabalhadores qualificados faz aumentar os ganhos salariais na proporção do tempo de escolaridade. Esta é uma das justificativas para a cobrança de taxas escolares e a responsabilização do trabalhador por sua formação e por sua suposta empregabilidade. Segundo esta hipótese (corrente entre os sequazes da teoria do capital humano), receberiam maiores salários aqueles indivíduos que mais tempo estudaram e se qualificaram para o trabalho. Entretanto, em um cenário em que a educação se torna universalizada, uma tendência evidenciada pelas estatísticas sobre taxas crescentes de escolarização, especialmente em tempos de ‘economia baseada no conhecimento’, o diferencial baseado em tempo de escolaridade diluir-se-ia, não mais significando expressivos ganhos salariais para os portadores de títulos escolares.

Por sinal, independentemente da posse ou não de diplomas, a tendência posta na contemporaneidade é a ocupação precária de uma vasta parte da classe trabalhadora por intermédio de contratos de trabalho com prazo determinado e intermitente, formando uma massa de trabalhadores precários, que vem sendo chamada de ‘precariado’. Trata-se de uma nova expressão, resultado da fusão dos termos ‘precário’ e ‘proletariado’, para referir-se à parte da classe trabalhadora que está empregada temporariamente, sem segurança e submetida a contratos e ocupações que exigem flexibilidade (Alves, 2013; Standing, 2013).

Nesse sentido, diferentemente do que professa a teoria do capital humano, a grande massa de trabalhadores, mesmo os portadores de diplomas e com qualificação em Educação Superior têm sido igualados pela precariedade e pelos baixos salários. Países da Europa que têm conseguido massificar ou mesmo universalizar a Educação Superior e que oferecem condições para que seus cidadãos consigam alcançar os melhores equipamentos culturais, paradoxalmente, apresentam uma oferta restrita de empregos a seus cidadãos por contratos temporários e, para enrascar ainda mais a situação, com salários próximos da base mínima de remuneração. Na Espanha, esse fenômeno, conforme relata Luciana Stein, gerou os mileuristas, que são os novos trabalhadores com Educação Superior que recebem um salário básico pouco superior a €1.000,00 (mil euros). De acordo com a jornalista Stein (2008),

> Eles se vestem com estilo, são educados, informados e pobres. Muitos deles conhecem a cozinha desconstrutivista de Ferrán Adriá, mas a 150 km do restaurante do chef do El Bulli, no centro de Barcelona, eles só podem pagar 4 euros pelo almoço. Eles têm sites, livros, programas culinários

> dedicados a eles e compõem um grupo social que está sendo disputado pelos candidatos das próximas eleições gerais espanholas de 9 de março. 'Os mileuristas ganham 1 mil euros ao mês. Uma hipoteca custa 1 mil euros ao mês. Como se alimenta um mileurista?', pergunta o candidato ao governo da Catalunha Joan Herrerra em anúncios nas estações de metrô […]. Herrerra está se referindo a uma população que não é pequena. Segundo dados oficiais, há quase 11 milhões de assalariados que não ganham mais de 1.100 euros mensais no país – o aluguel de um apartamento em uma cidade como Barcelona é de no mínimo de 600 euros.

O retrato traçado a respeito desses jovens trabalhadores urbanos demonstra que se trata de um grupo muito qualificado e que aceitou a premissa de que o esforço na formação intelectual, a educação propriamente dita, traria como contrapartida a mobilidade social, melhor posicionamento no espaço social e aumento salarial. Segundo Stein (2008),

> Os jovens são o grupo que chama mais atenção entre os mileuristas pelo seu nível de qualificação. Eles seguiram a cartilha, escutaram seus pais e o plano não está dando certo. Estudaram, falam idiomas, fizeram cursos de especialização, e têm experiência de vida, não são calouros. Tudo isso não lhes garante um salário mais gordo e nem sempre há trabalho […]. A expressão mileurista foi criada há dois anos pela publicitária Carolina Alguacil depois de ver técnicos agrícolas, engenheiros e licenciados em letras com salários que não correspondiam a suas profissões.

A ampliação da oferta de postos de trabalho, o aumento da massa salarial e a maior participação do trabalho na renda nacional são manifestações do crescimento econômico, e não o contrário. Não é a percepção estatística de maior nível de escolarização dos trabalhadores que gera o crescimento econômico, remunerações mais elevadas ou maior oferta de vagas de trabalho. Em extensa reportagem, baseada em dados do IBGE, publicada no jornal *Folha de S. Paulo*, Lobato (2008) confirma:

> Com a expansão do ensino superior sem o crescimento correspondente no mercado de trabalho, profissionais com graduação disputam empregos de nível médio e até fundamental. O fenômeno é visível principalmente em concursos públicos, mas aparece na Pnad (Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio), do IBGE. Em 2006, um em cada dez trabalhadores urbanos com diploma universitário estava ocupado em áreas com baixo perfil de escolaridade. São quase 700 mil graduados em ocupações como vendedor em loja, recepcionista ou operador de telemarketing. Segundo o Ministério da Educação, 737 mil alunos se formaram em 2006 na educação superior, o triplo de 1995 (246 mil). A falta de oportunidades compatíveis com sua qualificação para uma parcela desses formados faz com que, hoje, um em cada 20 carteiros tenha superior completo, segundo os Correios.

Esse tipo de fenômeno social, ocorrido tanto na Espanha como no Brasil, em pleno século XXI, permite constatar, novamente, o sentido ideológico da teoria do capital humano, pois, conforme exposto anteriormente, a flexibilidade das relações de trabalho e a responsabilização do próprio trabalhador por sua

formação e pela manutenção de suas condições de ‘empregabilidade’ são consequências previsíveis da aplicação da teoria do capital humano. O resultado prático da teoria do capital humano não se refere ao que se enuncia em seu corpus, que seria o de maior remuneração ao trabalhador mais escolarizado e crescimento econômico superior para os países com a população com taxas de escolarização mais altas. Na realidade, a teoria do capital humano tem servido como ideologia de reformas trabalhistas, educacionais, sociais e econômicas, emulando o individualismo, a flexibilidade do trabalho e a mercadorização, o que, em resumo, significa a revogação da proteção dos trabalhadores, a privatização da oferta de bens públicos (inclusive da educação) e o aviltamento do bem-estar social.

Curiosamente, mesmo estudos baseados na teoria do capital humano, ao não encontrar o suporte empírico no nível de escolaridade/educação para explicar as (des)igualdades salariais, aceitam que existem outras variáveis que formam o preço da força de trabalho. Priscilla Albuquerque Tavares admite que

> […] mesmo indivíduos com níveis de educação ou experiência iguais não são igualmente remunerados. A explicação para isso é que mesmo os trabalhadores iguais em características observáveis não são igualmente produtivos, pois diferem em habilidades não observadas, que também são valorizadas no mercado de trabalho (Tavares, 2007, p. 8).

Porém, retomando o argumento sobre as organizações internacionais e a teoria do capital humano, a partir dos anos 1990, as reformas de matiz liberalizante para a educação, principalmente para a Educação Superior, com as especificidades de cada país, tiveram por referência ideológica a teoria do capital humano. O Relatório Anual de 1996, publicado pelo Banco Mundial, assevera que “[…] em todo o mundo, os países se esforçam para investir no indivíduo e para valorizar o capital humano com a ajuda do Banco Mundial e de outros organismos internacionais” (Banque Mondiale, 1996, p. 51).

O referido relatório observa que “[…] este tipo de investimento está realmente no centro das atenções das obras encaminhadas pelo Banco Mundial após o início dos anos 90” (Banque Mondiale, 1996, p. 51). De forma que as reformas educacionais de corte liberalizante, em especial aquelas financiadas pelo Banco Mundial, baseiam-se essencialmente na teoria do capital humano. Segundo o Banco Mundial, seus anos de experiência no financiamento para o desenvolvimento e a melhoria do nível de vida nos países em desenvolvimento permitem concluir que isso “[…] resgata a noção de investimento no indivíduo e é por isso que os termos 'capital humano' são as palavras-chave da economia do desenvolvimento atualmente” (Banque Mondiale, 1996, p. 51). A OCDE, que é, concomitantemente, um organismo nucleador de políticas e de

pensamento (*think tank*) dos países considerados desenvolvidos, assume o mesmo referencial de análise. A teoria do capital humano é recorrente em suas análises e publicações. Donald J. Johnson, Secretário Geral da OCDE, afirma:

> […] conhecimento, habilidades e competências constituem um recurso vital para o crescimento econômico sustentado e para a redução das desigualdades sociais nos países de abrangência da OCDE. Este ativo, o qual é frequentemente compreendido como capital humano, tem sido identificado como um fator-chave no combate ao alto e persistente desemprego e aos problemas de baixos salários e pobreza (OECD, 1999, p. 3).

Deve-se esclarecer que a objeção à teoria do capital humano não está na suposta promoção da educação como objetivo ou como alavanca das políticas de desenvolvimento, mas no fato de tornar o ensino um simples *input* econômico a seu portador e de tratar a educação, ideologicamente, como uma mercadoria ou um investimento que se agrega ao indivíduo, justificando a mercadorização, a retirada de direitos dos cidadãos, as reformas liberalizantes e o individualismo. Alternativamente, como se percebe, a educação, em qualquer de seus níveis, do básico ao superior, deve ser considerada um bem público e um direito humano fundamental[94].

A teoria do capital humano está em direta oposição ao tratamento da educação como um direito social e humano e, também, ao conceito de educação como bem público, ao considerar que os trabalhadores são proprietários de capital (humano) e, por decorrência (ideo)lógica, são capitalistas. Nas palavras de Schultz (1973a, p. 35), "[…] os trabalhadores transformaram-se em capitalistas, não pela difusão da propriedade das ações da empresa […], mas pela aquisição de conhecimentos e de capacidades que possuem valor econômico". Contrariamente a esse argumento, a mais valia (que contém a potencialidade do lucro) é apropriada por quem aluga a força de trabalho, ou seja, o capitalista (seja ele indivíduo, fundo, sociedade de cotas, sociedade anônima, conglomerado etc.), que também é o proprietário dos meios de produção [95].

Ainda segundo a teoria do capital humano, o conhecimento assimilado e agregado ao ser humano é um fator que, relacionado ao mundo da produção e da distribuição, possui as particularidades de aumentar a produtividade econômica e proporcionar rendimentos ao indivíduo que o possui. Schultz (1973a, p. 53), em defesa de sua tese, afirma que “[…] a característica distintiva do capital humano é a de que é ele parte do homem. É humano porquanto se acha configurado no homem e é capital porque é uma fonte de satisfações futuras, ou de futuros rendimentos, ou ambas as coisas”.

Esse modelo teórico é compatível com tendências contemporâneas no mundo do capital e do trabalho, a exemplo da flexibilidade, do ‘precariado’, da privatização, da transnacionalização, da mercadorização, do capitalismo de plataforma, da economia baseada no conhecimento[96] etc., e vem justificando ideologicamente reformas educacionais que estimulam o individualismo, a formação de consumidores em lugar de cidadãos, o enfraquecimento do Estado de bem-estar social e o abandono do conceito de educação como um bem público.

Epistemologicamente, os pressupostos filosóficos e sociológicos da teoria do capital humano identificam-se com o individualismo metodológico fundado por Friedrich von Hayek e Karl Popper[97]. Segundo Hayek (*apud* Laurent, 1994, p. 55), “[…] concepções ou ideias podem, evidentemente, existir apenas em espíritos individuais”. Em seguida, Hayek (*apud* Laurent, 1994, p. 55) complementa o argumento em favor do individualismo, afirmando que “[…] não é o conjunto dos espíritos individuais em toda sua complexidade, mas são as concepções individuais, as opiniões que as pessoas formaram deles mesmos e das coisas que constituem os verdadeiros elementos da estrutura social”.

Nesse sentido, conforme enuncia a própria denominação do mencionado referencial de análise, o individualismo metodológico tem, como sujeito essencial da ação social, o indivíduo. De acordo com Brémond (1989, p. 93), analisando o quadro teórico do pensador austríaco, “[…] a única maneira, para Hayek, de compreender os processos econômicos consiste em partir da análise do indivíduo”. Essa forma de pensar, portanto, coloca o mercado como meio eficaz de alocação de recursos e de circulação de informações para a tomada de decisões (Qual é o melhor curso? Qual é o conteúdo curricular apropriado? Onde se localiza a excelência universitária?). Para Hayek, segundo a interpretação de Brémond (1989, p. 94), “[…] o mercado é eficaz porque proporciona a melhor gestão possível da informação. É a única forma de administrar e, em particular, coordenar a multiplicidade de informações que caracteriza as sociedades complexas”.

Para as escolas liberais ortodoxas, como a de Hayek, o mercado é o instrumento de alocação de recursos por excelência. Entretanto, o mercado, instituição historicamente construída como um dos meios de encontro de produtores de mercadorias, não tem capacidade sensório-racional. Não se pode delegar ao mercado, conforme também desejava Say com a sua ‘Lei dos mercados’ (Azevedo, 2001), a coordenação das ações humanas e, por consequência, o destino da sociedade. Polanyi (1980), de maneira oposta, afirma que é uma utopia a ideia de um mercado autorregulável. Uma sociedade disciplinada puramente pelo mercado, como projetam variados pensadores do

neoliberalismo, seria a realização de uma distopia caracterizada por injustiça social, anti-humanismo e egoísmo. Seria semelhante ao que profetizou Polanyi (1980, p. 23) sobre uma imaginária sociedade regulada meramente pelo livre mercado: “[…] uma tal instituição não poderia existir em qualquer tempo sem aniquilar a substância humana e natural da sociedade; ela teria destruído fisicamente o homem e transformado seu ambiente num deserto”.

Não obstante o negativo cenário desenhado por Polanyi (1980) para uma sociedade com predomínio do mercado autorregulável, a teoria do capital humano encontra fecundo terreno no atual contexto de transnacionalização da educação, de formação de um mercado global de educação e de acumulação flexível do capital. Formando um fértil substrato ideológico que sustenta a distopia neoliberal, pressupõe-se a flexibilidade no mundo do trabalho, ocasionando a competição espetacular por empregos, precarizando as condições de trabalho, eliminando postos tradicionais de trabalho e enfraquecendo a organização da classe trabalhadora. De acordo com Harvey (1993, p. 141), a acumulação flexível “[…] parece implicar níveis relativamente altos de desemprego 'estrutural' […], rápida destruição e reconstrução de habilidades, ganhos modestos (quando há) de salários reais e o retrocesso do poder sindical […]”.

A teoria do capital humano, em tempos de acumulação flexível do capital, renova exigências de qualificação, atualização e aprendizagem constantes do trabalhador. Apesar de a teoria do capital humano ser anterior à implementação do processo de trabalho baseado na acumulação flexível, essa ideologia está em conexão com sua efetivação e consolidação no mundo do trabalho.

Vale repetir, conforme argumentação anterior, que a teoria do capital humano considera o trabalhador como um capitalista. Esse tipo de assertiva induz o leitor menos atento a conclusões errôneas. Na realidade, essa teoria é o resultado de um sofisma, pois seus defensores partem de premissas, diga-se de passagem, equivocadas, em virtude de tomarem o aparente como essência, ou seja, como se o trabalhador educado se transformasse em capitalista pelo fato de ter dedicado um tempo de sua vida aos bancos escolares. A aparência não substitui a essência. O trabalhador possui a força de trabalho. Essa especial mercadoria, fundamental para o processo de trabalho, educada ou não, qualificada ou não, é a única capaz de produzir maior valor do que seu custo aplicado à produção. Dessa maneira, pode-se inferir que a teoria do capital humano é uma ideologia, pois é um constructo falsificado da realidade[98].

O exemplo exposto anteriormente a respeito do ‘mileurismo’, na Espanha, talvez fosse o suficiente. Entretanto, como mais um argumento, poder-se-ia imaginar uma possível sociedade de democracia substantiva, em que todos os

habitantes tivessem, na idade adequada, acesso integral e unitário à educação de qualidade, sendo esta (a educação) considerada um direito de todos e um bem público provisionado diretamente pela esfera pública. De forma que o campo da educação seria constituído por atores sociais democraticamente equalizados na posse de capital cultural provisionado, precipuamente, por um sistema de escolas unitárias de qualidade para todos. Nessa utópica sociedade, o capital cultural, conceito metafórico de Bourdieu (1983), estaria sendo democraticamente distribuído, de modo que não haveria marcadores distintivos e classificatórios devido à frequência escolar nem déficits educativos. Essa ideação, logo utópica, é apresentada para permitir questionar: como se sustentaria a ideologia do capital humano em uma sociedade democrática, unitária e substantivamente educada? A consequente resposta não poderia ser outra: não haveria suporte para a ideologia do capital humano, porque se houvesse 'gastos' e 'investimentos' suficientes para a distribuição igualitária de educação – sem escassez, sem rivalidade e sem excludência –, o 'retorno' também seria igual e suficiente para cada um e para o coletivo. Ou seja, a teoria do capital humano encontra substrato de apoio em ambientes de desigualdades, pois se todos os cidadãos fossem equitativa e igualmente educados, não seria o 'investimento' em educação que criaria diferenças entre os indivíduos. Por analogia, pode-se chegar a esta mesma conclusão, analisando o que afirma Friedman, insuspeito ideólogo do neoliberalismo e da teoria do capital humano. Em suas palavras,

> […] Se houvesse capital prontamente disponível para investimento em seres humanos (como existe em termos de investimento em bens físicos), quer através do mercado quer através do investimento direto pelos indivíduos envolvidos ou por seus pais ou benfeitores, a taxa de retorno sobre o capital tenderia a ser quase igual nos dois campos. Se ela fosse maior sobre o capital não humano, os pais teriam um incentivo para esse capital para seus filhos em vez de investir uma soma correspondente em treinamento vocacional, e vice-versa (Friedman, 1984, p. 96).

Enfim, entre a utopia da escola unitária, democrática e de qualidade substantiva a todos e a distopia neoliberal para a educação, que tem a teoria do capital humano como fundamento, tem predominado esta última, que desafia a ideia republicana de bem público e que é uma ideologia compatível com o individualismo, a acumulação flexível do capital e a mercadorização da educação. De resto, em tempos de luta pela ampliação de mercados e pelo poder, a hegemonia neoliberal é corroborada, nomeadamente, por países centrais do capitalismo e organismos internacionais, como é o caso do Banco Mundial e da Organização Mundial do Comércio (OMC), que estimulam reformas liberalizantes, convocando os países para a liberalização transnacional

do setor de serviços com vistas, inclusive, à formação de um mercado global de educação (Azevedo, 2015)[99].

Epistemologicamente, os pressupostos filosóficos, econômicos e sociológicos da teoria do capital humano identificam-se com o individualismo metodológico fundado por Friedrich von Hayek e Karl Popper[100]. Hayek (*apud* Laurent, 1994, p. 55) afirma que

> Concepções ou idéias podem, evidentemente, existir apenas em espíritos individuais. […] Entretanto, não é o conjunto dos espíritos individuais em toda sua complexidade, mas são as concepções individuais, as opiniões que as pessoas formaram deles mesmos e das coisas que constituem os verdadeiros elementos da estrutura social.

Como sugere a denominação do próprio referencial de análise, o individualismo metodológico tem, como sujeito essencial da ação social, o indivíduo. Conforme Brémond, analisando o quadro teórico do pensador austríaco, "[…] a única maneira, para Hayek, de compreender os processos econômicos consiste em partir da análise do indivíduo. Somente este ponto de partida permite compreender os mecanismos da vida social" (Brémond, 1989, p. 93). Essa forma de pensar, portanto, coloca o mercado como solução para a circulação das informações e como meio eficaz de alocação de recursos. Hayek, segundo a interpretação de Brémond, atesta:

> O mercado é eficaz porque proporciona a melhor gestão possível da informação. É a única forma de administrar e, em particular, coordenar a multiplicidade de informações que caracteriza as sociedades complexas, assim como para suscitar o desenvolvimento e difusão rápida desta informação (Brémond, 1989, p. 94).

Para as escolas liberais ortodoxas, como a de Hayek, o mercado é o instrumento de alocação de recursos por excelência. Entretanto, o mercado, instituição historicamente construída como um dos meios de encontro de produtores de mercadorias, não tem capacidade sensório-racional, não se pode delegar ao mercado, como o que se inscreve na ultrapassada Lei de Say (Lei dos mercados), a coordenação das ações humanas e, por consequência, o destino da sociedade. Polanyi (1980, p. 23), convictamente, afirma:

> Nossa tese é que a idéia de um mercado auto-regulável implicava numa rematada utopia. Uma tal instituição não poderia existir em qualquer tempo sem aniquilar a substância humana e natural da sociedade; ela teria destruído fisicamente o homem e transformado seu ambiente num deserto.

Não obstante as restrições axiológicas ao mercado, conforme ressalta Polanyi, a teoria do capital humano encontra terreno fértil no atual contexto de

mundialização do mercado de educação [superior] e de acumulação flexível do capital, sendo mesmo um dos elementos constitutivos do substrato ideológico. Para melhor esclarecer essa afirmação, note-se, primeiramente, uma definição do que seja a acumulação flexível e, em seguida, o intento, no âmbito da OMC, de transformar a educação superior como um serviço transacionável por intermédio de dispositivos do GATS (*The General Agreement on Trade in Services* - Acordo Geral de Comércio de Serviços).

4 — Certas coisas d’O Capital (e algo mais – ou menos – sobre o neoliberalismo)

> […] As coisas têm peso,
> massa, volume, tamanho,
> tempo, forma, cor,
> posição, textura, duração,
> densidade, cheiro, valor,
> consistência, profundidade,
> contorno, temperatura,
> função, aparência, preço,
> destino, idade, sentido.
> As coisas não têm paz […]
>
> (As coisas, Caetano Veloso e Gilberto Gil, 1993).

O neoliberalismo, conforme analisado precedentemente, clama suas referências no liberalismo clássico. Entretanto, o mesmo alerta de Matteuci (1992) acerca da dificuldade de se definir o liberalismo vale também para o neoliberalismo, isso porque, tendo por referência seu argumento, corre-se o risco de escrever uma história paralela de diversos neoliberalismos ou ‘descobrir’ um neoliberalismo ‘ecumênico’, que não seria respaldado pela historiografia e pela literatura em Ciências Sociais e Econômicas (Matteuci, 1992). Ademais, concordando com o alerta de Pierre Salama, em diálogo com Anderson e Therborn sobre ‘a trama do neoliberalismo’, “[…] creio que não sabemos ainda precisar com exatidão o que é o neoliberalismo, que acabou se tornando uma categoria muito difusa. Se por um lado é claro que conhecemos os seus efeitos, em termos analíticos ele se transformou num conceito muito escorregadio” (Anderson; Therborn; Salama, 1995, p. 142).

O desafio para compreender o fenômeno neoliberal, em razão de suas diversas variações, necessita repetir a mesma cautela quanto ao liberalismo.

Para iniciar, quer parecer (esta seria uma hipótese) que os pensadores neoliberais entendem que a sociedade deve 'novamente' adotar a política econômica preponderante nos anos anteriores às regulações de matiz keynesiano e desenvolvimentista. O neoliberalismo é um convite a voltar ao caminho que a Escola Clássica[101] indicou e que a Escola Neoclássica (a partir de variadas referências teóricas[102]) radicalizou na forma do marginalismo e da vertente quantitativista do Monetarismo[103]. Para a ortodoxia neoclássica, o mercado autorregulável deve ser a prima-dona da ópera social, sendo que ao Estado destina-se, apenas, o papel de vigilante dos princípios da propriedade privada e da preservação dos contratos estabelecidos entre os agentes sociais.

Para a necessária diferenciação entre liberalismo clássico e neoliberalismo, devem ser abordadas, historicamente, as fontes do neoliberalismo. Assim, segundo Anderson (1995), o neoliberalismo surge após o término da Segunda Guerra Mundial na Europa e na América do Norte, duas regiões que dirigiam o capitalismo mundial, como uma reação teórica, em termos políticos, econômicos e culturais, contra o Estado de Bem-Estar e as intervenções das autoridades públicas na organização social e na regulação econômica. Segundo Anderson (1995), o neoliberalismo é inaugurado por Friedrich von Hayek, teórico da Escola Austríaca, como um movimento de reação política, com a publicação, em 1944, do livro *O caminho da servidão*. Essa obra, para o historiador inglês, é "[…] um ataque apaixonado contra qualquer limitação dos mecanismos de mercados por parte do Estado, denunciadas como uma ameaça letal à liberdade, não somente econômica, mas também política" (Anderson, 1995, p. 9). De acordo com o próprio Hayek, mais exatamente, as bases originais desse livro já haviam sido publicadas nos anos de 1938 e 1939,

> […] a tese central deste livro foi esboçada pela primeira vez num artigo intitulado 'Freedom and the Economic System' (a liberdade e o sistema econômico), publicado na Contemporary Review de abril de 1938, e posteriormente reimpresso, numa versão ampliada, como um dos 'Public Policy Pamphlets' (Panfletos de política governamental) editados pelo Professor H. D. Gideonse para a University of Chicago Press (1939) (Hayek, 1984, p. 8).

Hayek (1984, p. 7), de modo franco, proclamou que sua obra tinha um fito eminentemente político: "[…] quando um estudioso das questões sociais escreve um livro político, seu primeiro dever é declará-lo francamente. Este é um livro político". Porém, o que ele não anunciou são

seus valores políticos reacionários antitrabalhistas, conforme testemunha Perry Anderson (1995, p. 9): "[…] o alvo imediato de Hayek, naquele momento, era o Partido Trabalhista inglês, às vésperas da eleição geral de 1945 na Inglaterra, que este partido efetivamente venceria".

De maneira prática, ou seria melhor dizer pragmática, como reação aos fundamentos do Estado de bem-estar que se estruturavam na Europa do pós-Segunda Guerra Mundial e ao *New Deal* que se consolidava nos EUA, Hayek, em 1947, três anos após a publicação do livro *O caminho da servidão*, convocou várias celebridades que compartilhavam sua orientação ideológica para uma reunião em Mont Pèlerin, na Suíça. De acordo com Anderson (1995, p. 9-11, grifo nosso),

> Na seleta assistência encontravam-se Milton Friedman, Karl Popper, Lionel Robbins, Ludwig Von Mises, Walter Eupken, Walter Lipman, Michael Polanyi, Salvador de Madariaga, entre outros. Aí se fundou a Sociedade de Mont Pèlerin, uma espécie de franco-maçonaria neoliberal, altamente dedicada e organizada, com reuniões internacionais a cada dois anos. **Seu propósito era combater o keynesianismo e o solidarismo reinantes e preparar as bases de um outro tipo de capitalismo, duro e livre de regras para o futuro**.

Efetivamente, as propostas econômicas desse grupo só começaram a ter recepção a partir da década de 1970, mais precisamente, com a recessão e a crise do petróleo em 1973, pois as décadas de 1950 e 1960, em pleno boom econômico, não abriram espaços para manifestações reacionárias e conservadoras no campo político-econômico, ficando conhecido esse período de prosperidade após a Segunda Guerra Mundial como a 'Era do Ouro' ou os 'Anos Dourados' (os 'Trinta Gloriosos') – uma época infrutífera para o neoliberalismo (Hobsbawm, 1995)[104]. Os princípios do liberalismo radical não se aplicavam a um mundo que via os mais altos índices de crescimento econômico da história, maravilhava-se com a assistência do Estado de bem-estar social e declarava-se keynesiano[105].

A crise dos anos 1970 foi a grande prova do keynesianismo e do desenvolvimentismo, os Estados que continuaram a administrar a recessão e a inflação com as receitas de Keynes não foram bem sucedidos, pois "[…] baseavam-se na suposição de que os problemas da década de 1970 eram apenas temporários. […] Não havia necessidade de mudar os programas que haviam servido tão bem durante uma geração" (Hobsbawm, 1995, p. 398). Contudo, o esgotamento das políticas keynesianas tornava-se evidente, a 'Era do Ouro' havia ficado para trás e as políticas a ela atinentes

estavam sendo ultrapassadas. De acordo com Hobsbawm (1995, p. 398), a opção neoliberal foi parecendo a saída (de emergência) mais próxima,

> […] a única alternativa oferecida era a propagada pela minoria de teólogos econômicos ultraliberais. Mesmo antes do crash, a minoria havia muito isolada de crentes no livre mercado irrestrito já começara seu ataque ao domínio dos keynesianos e outros defensores da economia mista administrada e do pleno emprego. O zelo ideológico dos velhos defensores do individualismo era agora reforçado pela visível impotência e o fracasso de políticas econômicas convencionais, sobretudo após 1973.

O neoliberalismo, como programa econômico de governo, ganhou maior crédito político internacional após Friedrich von Hayek e Milton Friedman, seus dois maiores defensores e propagandistas, terem sido agraciados com os Prêmios Nobel de 1974 e 1976, respectivamente. Para Hobsbawm (1995, p. 398),

> […] o recém-criado (1969) Prêmio Nobel de economia deu apoio à tendência liberal após 1974 premiando Friedrich von Hayek […] em 1974 e, dois anos depois, a um defensor do ultraliberalismo econômico igualmente militante, Milton Friedman. Após 1974, os defensores do livre-mercado estavam na ofensiva, embora só viessem a dominar as políticas de governo na década de 1980

Dos países centrais, a Inglaterra, em 1979, foi a primeira a começar a adotar a agenda neoliberal, seguida pelos EUA, em 1980. De acordo com Anderson (1995, p. 11), "[…] na Inglaterra, foi eleito o governo Thatcher, o primeiro regime de uma país de capitalismo avançado publicamente empenhado em pôr em prática o programa neoliberal. Um ano depois, em 1980, Reagan chegou à presidência dos Estados Unidos". Anderson (1995, p. 12) elabora um conciso relato sobre o que seria um governo neoliberal em processo de implementação das reformas liberais ortodoxas:

> […] o modelo inglês foi, ao mesmo tempo, o pioneiro e o mais puro. Os governos Thatcher contraíram a emissão monetária, elevaram as taxas de juros, baixaram drasticamente os impostos sobre os rendimentos altos, aboliram controles sobre os fluxos financeiros, criaram níveis de desemprego massivos, aplastaram greves, impuseram uma nova legislação anti-sindical e cortaram gastos sociais. E, finalmente […], se lançaram num amplo programa de privatização, começando por habitação pública e passando em seguida a indústrias básicas como o aço, a eletricidade, o petróleo, o gás e a água.

Após a passagem de Margareth Thatcher, a 'dama de ferro', pelo comando do governo inglês, percebe-se que o Estado de bem-estar foi seriamente alquebrado no Reino Unido, apesar de, em grande medida –

deve-se fazer justiça – estar relativamente preservado, especialmente em relação à educação básica (ensinos primário/fundamental e secundário/médio) e à saúde, por intermédio do NHS (*National Health Service* ou Serviço Nacional de Saúde). Anderson (1995, p. 12) nota que "[…] esse pacote de medidas [defendido por Thatcher] é o mais sistemático e ambicioso de todas as experiências neoliberais em países de capitalismo avançado".

4.1 O mercado

O mercado é considerado a instituição de maior relevância para o neoliberalismo. De acordo com Göran Therborn, na história do sistema capitalista, não se havia registrado tamanho desequilíbrio em favor do mercado em comparação com outras instituições. Therborn elaborou alguns diagramas a partir dos quais podem ser comparados quatro cenários históricos compostos pelas três maiores instituições das sociedades modernas: Estado[106], empresas e mercado. Segundo Therborn (1995, p. 41), cada vértice das figuras, a seguir reproduzidas, detém um tipo de poder: "[…] o Estado, o poder político (que pode ser autoritário ou democrático); as empresas, o poder empresarial (que é poder de mando e, também, poder de negociação); e o sistema de mercados, o poder da competição, o poder competitivo"[107]:

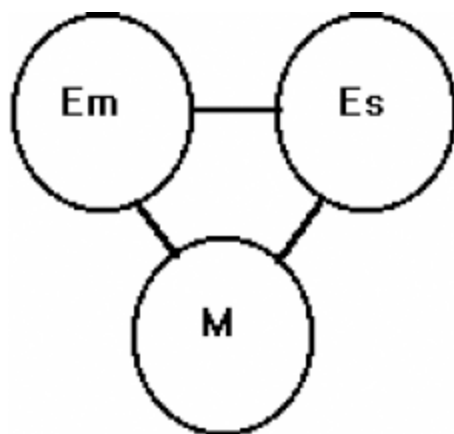
Figura 1 - Capitalismo competitivo clássico (a partir da segunda metade do XIX).

Fonte: Therborn (1995).

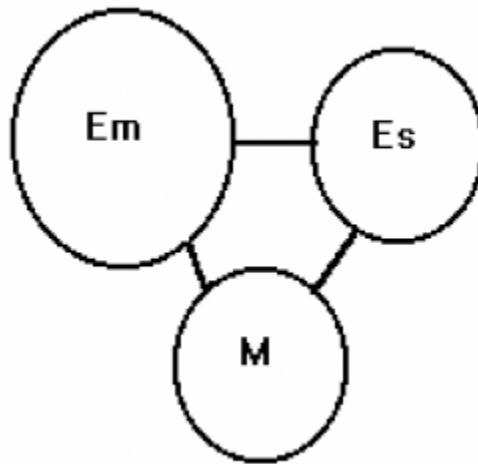
Figura 2 - Capitalismo organizado ou monopolista (a partir dos anos 20 até a Segunda Guerra Mundial).

Fonte: Therborn (1995).

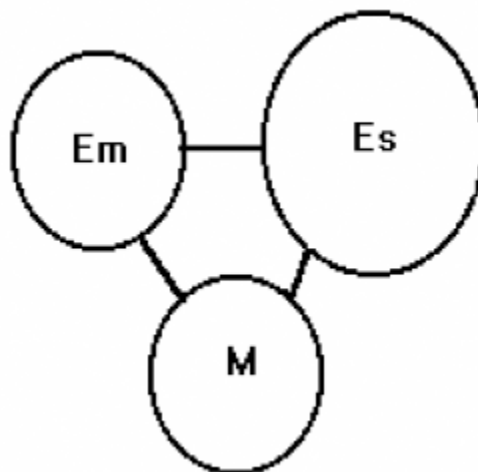
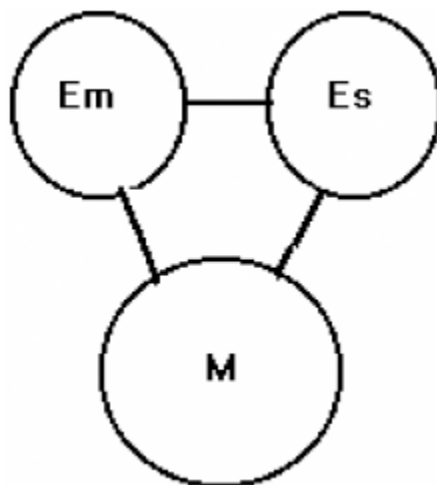
Figura 3 - Capitalismo de bem-estar (após a Segunda Guerra Mundial até a crise da década de 70).

Fonte: Therborn (1995).

Figura 4 - Novo capitalismo competitivo[108] - atual (a partir da crise dos anos 70).

Fonte: Therborn (1995).

O neoliberalismo resgata sem reservas a ‘Lei de Say’, conhecida, como já mencionado, pelo nome de ‘Lei dos mercados’. Jean Baptiste Say (1767-1832), inspirado pela metáfora da ‘mão invisível’ de Adam Smith, defende que a iniciativa privada deve ser, por excelência, livre para atuar e empreender, que o mercado deve ser o sinalizador dos negócios e dos investimentos e que o Estado deve se privar de qualquer intervenção no livre jogo do mercado.

Do ponto de vista econômico, para Say, não ocorrem crises de superprodução, pois, tendo em vista a ‘lei dos mercados’, a oferta cria a própria demanda e o mercado tende ao equilíbrio. Segundo Tapinos, prefaciador da edição brasileira do livro de Say, *Tratado de economia política*, “A Lei de Say funda a atitude liberal do *laissez-faire*. Dá origem a essa sociedade econômica onde o interesse privado é o mais hábil dos mestres e onde o Estado se abstém de toda e qualquer intervenção capaz de deturpar a concorrência” (Say, 1983, p. 30). Ainda conforme Tapinos, “[…] ela [a lei de Say] anuncia e abre caminho à Teoria do Equilíbrio Geral[109], lei da gravitação do universo econômico” (Say, 1983, p. 29).

Afinal, por que o liberalismo e o subsequente neoliberalismo reservam tanta importância ao mercado? Afinal de contas, a circulação de mercadorias simplesmente não produz valor. De acordo com Marx (1983, p. 136), “[…] pode-se virar e revirar como se queira, o resultado permanece o

mesmo. Se equivalentes são permutados, daí não surge mais-valia, e se não-equivalentes são permutados, daí também não surge mais-valia. A circulação ou o intercâmbio de mercadorias não produz valor”. Marx, para chegar a esta conclusão, inicia seu argumento partindo justamente do pensamento do próprio Say: “[…] o intercâmbio de dois valores iguais não aumenta a massa dos valores existentes na sociedade nem a diminui. O intercâmbio de dois valores desiguais […] também não altera nada na soma dos valores sociais, já que acrescenta à fortuna de um o que retira da do outro” (Say *apud* Marx, 1983, p. 136). Todavia, elucidando, Marx percebe que não há originalidade nessa ideia, pois Say a extraiu do fisiocrata Le Trosne:

> Say, naturalmente despreocupado quanto às consequências dessa frase, tomou-a quase literalmente dos fisiocratas. A maneira como ele explica os textos deles, esgotados na sua época, para o aumento do seu próprio 'valor', mostra o seguinte exemplo. A 'mais famosa' frase de monsieur Say 'só se pode comprar produtos com produtos' […] reza no original fisiocrático: 'produtos só se pode comprar com produtos' (Le Trosne op. cit. p. 899) (Marx, 1983, p. 136).

Ocorre que, para a continuidade da existência do capitalismo, tudo se transforma em valor de troca, desde os objetos materiais a todas as formas de satisfação de desejos, sob esse sistema, tomam a forma mercadoria[110]. Marx (1983, p. 45) diz que a riqueza de uma sociedade em que o modo de produção capitalista domina é representada por uma “[…] imensa coleção de mercadorias”. A própria força de trabalho, como assinala Marx, é uma mercadoria[111], seu preço é determinado pelos custos de produção e reprodução da vida do possuidor desse tipo peculiar de mercadoria. Aliás, “[…] todo o Sistema de produção capitalista repousa no fato de que o trabalhador vende sua força de trabalho como mercadoria” (Marx, 1985, p. 48).

A propósito, tendo por referência a clássica interpretação de Marx (1983, 1985), é na mercadoria ‘força de trabalho’ que reside o segredo da criação da mais-valia, pois essa mercadoria, a força de trabalho, possui a especial propriedade de criar mais valor do que é pago para seu emprego. O trabalhador, seu proprietário, dirige-se ao mercado para trocá-la por uma quantidade de dinheiro que, por sua vez, servirá para adquirir outras mercadorias para sua manutenção. O comprador da força de trabalho, o capitalista, a utiliza na produção, ou melhor, na intervenção do homem sobre a natureza mediante o uso de meios de trabalho, a fim de gerar outras

mercadorias que, oportunamente, serão oferecidas no mercado em troca de equivalentes monetários (dinheiro).

Dessa maneira, circulando no mercado, na forma M-D-M (Mercadoria-Dinheiro-Mercadoria), sob o desígnio do capital e para o emprego junto a meios de produção[112], a mercadoria 'força de trabalho' concorre para que haja o processo de trabalho[113]. Isto é, a força de trabalho é a parte viva desse processo e os produtos finais, valores de uso, acabam por se transformar em valores de troca, pois estas são as formas finais que os objetos produzidos adquirem para serem permutados no mercado por dinheiro (a mercadoria equivalente geral).

Este movimento do capital em que o dinheiro se transforma em mais dinheiro, ou seja, o processo de criação de mais-valia, resumida na fórmula D-M-D, acontece na produção, mas surge, de maneira perceptível, na circulação. Dessa forma, Marx (1983, p. 137) afirma que

> […] a mais-valia não pode originar-se da circulação, que, portanto, em sua formação deve ocorrer algo por trás de suas costas e que nela mesma é invisível[114]. Mas pode a mais-valia originar-se de outro lugar que não da circulação? A circulação é a soma de todas as relações recíprocas[115] dos possuidores de mercadorias. Fora da mesma o possuidor de mercadorias só está ainda em relação com sua própria mercadoria.

O modo de produção capitalista reserva um especial espaço para o encontro de possuidores de mercadorias, o mercado. Por isso, Marx (1983, p. 138) chega a uma conclusão, aparentemente dúbia, quando discute a transformação do dinheiro em capital: o "[…] capital não pode, portanto, originar-se da circulação e, tampouco, pode não originar-se da circulação. Deve, ao mesmo tempo, originar-se e não se originar dela". Para Marx, isso ocorre porque, independentemente do tipo, da origem, da espécie, das propriedades, das características e da natureza da coisa possuída ou que se queira possuir, no capitalismo, a coisa toma a forma de mercadoria, algo que se encontra no mercado. Ou seja, embora a coisa tenha sido gestada na produção, somente será possível encontrá-la na circulação. Como infere Marx (1983, p. 140), "[…] se tivéssemos pesquisado mais: sob que circunstâncias todos os produtos tomam ou também apenas a maioria deles toma a forma de mercadoria, então se teria descoberto que isso só ocorre com base em um modo de produção bem específico, o capitalista".

No sistema capitalista de produção, metaforicamente, o mercado é o espaço de *rendez-vous* (ponto de encontro em hora certa) dos possuidores

de mercadorias, ou seja, o mercado é o local em que os valores de uso são tratados como valores de troca, em momento ‘mágico’ em que proporções equivalentes de coisas (em forma de valores de troca), intermediadas por dinheiro, são comutadas.

No entanto, essa complexa permuta é naturalizada, como se sempre tivesse feito parte do cotidiano social, e é interpretada por determinados liberais e neoliberais como se o mercado fosse formado por indivíduos autônomos, saídos do isolamento de suas oficinas, mas com consciência plena para fazer livre-escolha e formar o mercado (a tudo precificar) com justiça. Marx diria que, nesta fantasia do (neo)liberalismo, a mercadoria é produzida, desejada e trocada por um conjunto de ‘Robinsons Crusoés’, que seriam indivíduos idealizados teoricamente como se fossem insulares que produzem autarquicamente, os quais, abstratamente, não são considerados por muitos intérpretes (neo)liberais como agentes vivos da sociedade burguesa, que é caracterizada pela produção embasada na divisão do trabalho, em que o trabalhador perde o domínio do processo de trabalho e passa a ser trabalhador parcial, o que o impede de ir ao mercado com um objeto fabricado por completo. Em suma, concretamente, com a divisão do trabalho, como ironizou Marx (1983), o trabalhador não leva um produto acabado para a troca, ele destina ao mercado somente a própria pele para ser trocada[116].

O autonomismo ao estilo de ‘Robinson Crusoé’ é uma característica presente no pensamento de Say[117]. Os ‘Robinsons Crusoés’ de Say são trabalhadores completos[118], isto é, são apresentados em sua teoria como trabalhadores que não entraram na divisão de trabalho:

> As capacidades dos consumidores são muito variadas. Só podem adquirir os produtos que desejam oferecendo outros produtos de sua própria criação, ou melhor, da criação de seus fundos produtivos que, como o leitor deve lembrar-se, compõem-se da capacidade industrial humana e das qualidades produtivas de suas terras e de seus capitais (Say, 1983, p. 271).

Os ‘Robinsons Crusoés’ de Say, além disso, satisfazem suas necessidades e buscam o seu prazer compensando-o com abstinências e dor: “[…] o motivo que leva os homens a fazerem um sacrifício qualquer para se tornarem possuidores de um produto é a necessidade que este pode satisfazer, o prazer que pode nascer de seu uso[119]" (Say, 1983, p. 271). Milton Friedman, que resgata Say em plena época de capitalismo dominado pelos grandes oligopólios, utiliza a mesma metáfora como argumento em

defesa do neoliberalismo, como se fosse possível a formação de uma sociedade baseada na economia de mercado composta por supostos 'Robinsons Crusoés':

> Em sua forma mais simples, tal sociedade consiste num certo número de famílias independentes – por assim dizer, uma coleção de Robinsons Crusoés. Cada família usa os recursos que controla para produzir mercadorias e serviços, que são trocados por bens e serviços produzidos por outras famílias, na base de termos mutuamente convenientes para as duas partes. Cada família está, portanto, em condições de satisfazer suas necessidades, indiretamente, produzindo bens e serviços para outras, em vez de diretamente – pela produção de bens para seu uso imediato (Friedman, 1984, p. 22).

As 'robinsonadas', como registra Marx em sua crítica da economia política e como assume inclusive Milton Friedman já na segunda metade do século XX, são constantes nos pensadores liberais e neoliberais. Se assim fosse, para reflexão, poder-se-ia perguntar em relação ao campo educacional contemporâneo: os reformistas neoliberais, ao tratarem a educação como mercadoria, levando como consequência prática, por intermédio da privatização ou da criação de *charter schools*, à formação de um mercado educacional ou, como se costuma denominar, à 'mercadorização' ou à 'commoditização' da educação, estariam concebendo a comunidade escolar e universitária (especialmente, os docentes, discentes e pais de estudantes) como uma coleção de 'Robinsons Crusoés'? Ademais, tendo sucesso o neoliberalismo em seu projeto de privatização da educação e de formação de um mercado educacional, poder-se-ia considerar que, essencialmente, está a se coisificar as relações sociais no campo da educação? Se definitivamente a educação deixar de ser um bem público, um bem comum e um direito humano e for transmutada em uma mercadoria que se encontra no mercado, estaria também a educação envolta no misterioso fetichismo mercadoria?

Retomando a questão da mercadoria, vale ressaltar que a discussão travada por Marx com Proudhon[120] ajuda a melhor compreender o problema do valor na sociedade capitalista, sobretudo a origem do valor e a diferença entre valor-utilidade e valor de troca.

Não se tem a intenção, ao retomar esse debate sobre o valor, de filiar Proudhon aos neoliberais ou mesmo aos liberais. A intenção principal é recuperar o pensamento e os argumentos de Marx a respeito do valor, pois o modo de produção capitalista não foi superado e o debate entre Marx e Proudhon sobre o assunto ainda é relevante e precisa ser considerado. Não

observar seus argumentos a respeito do valor, inclusive neste debate com Proudhon, seria equivalente na Matemática, por exemplo, a ignorar as inovações de Descartes (1596-1650) no *Discurso sobre o método*, ou a desconhecer o 'Teorema de Pitágoras'. Ou seja, deixar Marx à margem desse tema, da questão do valor, seria, na melhor das hipóteses, uma tentativa de redescobrir ideias competentemente já formuladas por Marx. Como bem teorizou Sartre (1987, p. 114), a filosofia de um determinado tempo só pode ser considerada superada, após o momento histórico de que é expressão ter sido superado. Sobre a filosofia marxista, sentenciou Sartre (1987, p. 114): "[…] já verifiquei amiúde: um argumento 'antimarxista' não passa do rejuvenescimento aparente de uma idéia pré-marxista. Uma pretensa 'superação' do marxismo será, no pior dos casos, apenas uma volta ao pré-marxismo e, no melhor, apenas a redescoberta de um pensamento já contido na filosofia que se acreditou superar".

Assim, retoma-se a argumentação sobre a questão do valor, apreciando a sentença de Proudhon apresentada na obra *Filosofia da miséria*. O pensador francês contrapõe valor de uso e valor de troca:

> […] a capacidade de todos os produtos, naturais ou industriais, de servir à subsistência do homem recebe a denominação particular de valor de uso; a sua capacidade de se permutarem uns pelos outros designa-se como valor de troca. Como o valor de uso se transforma em valor de troca? […]. A origem da idéia do valor não foi tratada pelos economistas de forma cuidadosa; é importante que nos detenhamos sobre ela. Como muitos dos objetos de que necessito só existam na natureza em quantidade limitada, ou, até, não existam, sou obrigado a colaborar na produção do que me falta; e, como não posso produzir tantas coisas, proporei a outros homens, meus colaboradores em funções diversas, que me cedam uma parte dos seus produtos, em troca do meu (Proudhon *apud* Marx, 1985, p. 39).

De acordo com o enunciado de Proudhon, os produtos de que necessitam os sujeitos humanos não são encontrados facilmente na natureza, por consequência, impõe-se como necessário recorrer à sua produção. No entanto, um homem solitário ou uma família isolada não é capaz de efetuar uma produção variada e ampliada de objetos; logo, urge a colaboração entre os homens, o que pressupõe a produção baseada na divisão de trabalho. Além disto, esses produtores parciais precisam satisfazer suas necessidades e desejos. Dessa forma, os valores de troca e o mercado aparecem em cena. Vale, agora, seguir o raciocínio de Marx (1985, p. 40):

> Ora a partir do momento em que se supõe mais de um homem na produção, supõe-se já toda uma produção, fundada na divisão do trabalho. Suposta a divisão do trabalho, está admitida

> a troca e, consequentemente, o valor de troca. Com o mesmo fundamento, poder-se-ia supor, desde o início, o valor de troca.

Na segunda parte da citação de Proudhon, quando ele chama os seus colaboradores para satisfazer as suas necessidades, fica evidente a ‘robinsonada’; seus colaboradores são figuras similares a ‘Robinsons Crusoés’. De acordo com Marx (1983, p. 40),

> […] para sair do estado de coisas onde cada um produz sozinho e chegar à troca, 'dirijo-me', diz o Sr. Proudhon, 'a meus colaboradores em funções diversas'. Logo, tenho colaboradores, que exercem funções diversas, embora, apesar disto e sempre segundo a suposição do Sr. Proudhon, todos nós estejamos na posição solitária e pouco social dos Robinsons.

As investigações sobre a origem do valor são demasiadamente intrincadas. Como se percebe, valor de uso e valor de troca foram exaustivamente examinados por Marx, especialmente no primeiro capítulo d'*O capital*, cujo título foi denominado ‘Mercadoria e dinheiro’. Para Marx (1983, p. 45), o valor de uso constitui o conteúdo útil do produto, a utilidade de uma coisa faz dela um valor de uso. O valor de troca é a forma adquirida pela mercadoria para ir ao mercado (o ponto de encontro dos possuidores de mercadorias). Valores de uso se diferenciam pela qualidade, valores de troca se relacionam pela quantidade. Estas características não negam a substância das mercadorias, “[…] a de serem produtos do trabalho” (Marx, 1983, p. 47).

Por que tanto argumentar a respeito da questão do ‘valor’ (de uso e de troca)? É necessário efetuar a presente reflexão acerca deste quiproquó, a relação valor-trabalho e valor-utilidade, porque reside nessa contenda um dos nós da luta de classes na sociedade capitalista. Torna-se ainda mais importante tratar sobre este assunto porque, para compreender a reação neoliberal, é central compreender a oposição entre a tradição liberal-capitalista, que historicamente assume teorias que têm o valor-utilidade (valor subjetivo, utilidade-marginal, raridade, escassez) como fonte do valor econômico das coisas, e sua contraparte de classe, cujas teorias reconhecem o valor-trabalho como criador da riqueza e do valor econômico; esse pensamento faz parte do conjunto teórico congruente à perspectiva do trabalho como origem do valor.

Anteriormente, foi feita menção ao fato de que o pensamento marxista tem uma dívida com a Economia Política Inglesa, principalmente com Adam Smith e David Ricardo, visto que a teoria do valor-trabalho, segundo

Marx, tem referência original tanto no primeiro autor (Smith) como no segundo (Ricardo). Foi dito, também, que há uma ambiguidade nas obras de Adam Smith, pois elas contêm fundamentos tanto para a tradição liberal-capitalista como para a tradição referenciada na perspectiva do trabalho. Assim, neste momento, passa-se a discutir, de maneira mais estrita, a relação da teoria do valor-trabalho com a teoria do valor-utilidade. De pronto, vale retornar a Say, anteriormente citado como o fundador da 'Lei dos Mercados', que leva seu nome (Lei de Say). O economista francês afirma que o fundamento do valor das coisas está na utilidade. Para Say (1983, p. 363),

> […] assim como a produção não é uma criação de matéria, mas uma criação de utilidade, tampouco o consumo é uma destruição de matéria, mas uma destruição de utilidade. Uma vez destruída a utilidade de uma coisa, está destruído o fundamento primeiro de seu valor, aquilo que faz com que seja procurada, aquilo que estabelece sua demanda. A partir desse momento, a coisa não mais contém valor; não mais se trata de uma parcela de riqueza.

Say afirma que a fonte que confere valor às coisas e estabelece a procura das mercadorias é a utilidade nelas contida; ou seja, a essência do valor das coisas é determinada pela utilidade que se pode extrair das mercadorias[121].

> Assim, consumir, destruir a utilidade das coisas, anular seu valor, são expressões cujo sentido é absolutamente idêntico, correspondendo ao sentido das expressões produzir, conferir utilidade, criar valor, cuja significação também é a mesma. Sendo uma destruição de valor, nenhum consumo se mede segundo o volume, número ou peso dos produtos consumidos, mas segundo seu valor. O grande consumo é aquele que destrói um grande valor, seja qual for a forma sob a qual esse valor se manifeste (Say, 1983, p. 363).

Por outro lado, a tradição referenciada no trabalho concebe que é o trabalho a substância valorativa dos produtos[122]. O trabalho é agregado ao produto em todas as instâncias e fases da produção. Há trabalho anteriormente acrescentado no objeto de trabalho[123] (matéria-prima) e nos meios de trabalho[124] (máquinas, ferramentas, instrumentos etc.), que é transferido ao novo objeto que está sendo transformado, ao qual se acrescenta mais trabalho (Marx, 1983). Marx (1983, p. 165) afirma:

> […] o trabalhador acrescenta ao objeto do trabalho novo valor, por meio do acréscimo de determinado quantum de trabalho, abstraindo o conteúdo determinado, a finalidade e o caráter técnico do trabalho. Por outro lado, reencontramos os valores dos meios de produção consumidos como partes integrantes do valor do produto, por exemplo, os valores do algodão e do fuso no valor do fio. O valor dos meios de produção conserva-se, portanto,

> pela sua transferência ao produto. Essa transferência ocorre durante a transformação dos meios de produção em produto, no processo de trabalho. É mediada pelo trabalho.

Portanto, não é a utilidade que gera valor, mas, sim, o trabalho. A utilidade é parte integrante da mercadoria, porém não é a essência de sua valorização. A análise de Marx sobre o processo de valorização contribui para entender o papel da utilidade na produção. Segundo o pensador da perspectiva do trabalho,

> […] produto - a propriedade do capitalista – é um valor de uso, fio, botas etc. Mas, embora as botas, por exemplo, constituam de certo modo a base do progresso social e nosso capitalista seja um decidido progressista, não fabrica as botas por causa delas mesmas. O valor de uso não é, de modo algum, a coisa *qu'on aime pour lui-même*. Produz-se aqui valores de uso somente porque e na medida em que sejam substrato material, portadores do valor de troca. E para nosso capitalista, trata-se de duas coisas. Primeiro, ele quer produzir um valor de uso que tenha um valor de troca, um artigo destinado à venda, uma mercadoria. Segundo, ele quer produzir uma mercadoria cujo valor seja mais alto que a soma dos valores das mercadorias exigidas para produzi-la, os meios de produção e a força de trabalho, para as quais adiantou seu bom dinheiro no mercado. Quer produzir não só um valor de uso, mas uma mercadoria, não só valor, mas também mais-valia (Marx, 1983, p. 155).

Em suma, a utilidade é uma qualidade da mercadoria. O valor dela é medido pelo tempo de trabalho socialmente necessário para produzi-la; isto é, o trabalho existente nos meios de produção (agregado anteriormente) mais o *quantum* de trabalho empregado na elaboração do produto são as suas substâncias valorativas. Mas, enfim, ressalve-se que, mesmo tentando discutir a mercadoria e o mercado em sua materialidade, há algo que dificulta a compreensão da essência da mercadoria – alguma coisa enigmática que envolve a outra coisa (a mercadoria). Por isso, o item posterior do presente capítulo é uma discussão sobre esta manifestação deveras nebulosa: o fetichismo da mercadoria.

4.2 Fetichismo da mercadoria e coisificação: estranhas coisas d’O Capital

> De onde provieram as ilusões do sistema monetário? […] E a economia moderna, que sobranceira olha o sistema monetário de cima para baixo, não se torna evidente seu fetichismo logo que trata do capital? (Marx, 1983, p. 77).

A satisfação das necessidades humanas, com vistas ao uso de coisas que não sejam públicas, comuns, gratuitas ou oferecidas voluntariamente,

filantropicamente e por beneficência social, acontece por intermédio do mercado – em troca de mercadorias que, não é ocioso ressaltar, são produtos de trabalho. Mercadorias são coisas que, por suas características e propriedades, satisfazem necessidades humanas e sociais. O mercado é um espaço (e tempo) em que ocorre o contato social entre possuidores de mercadorias. Logo, também é no mercado que o trabalhador troca mercadorias, especialmente sua força de trabalho. Entretanto, Marx chama a atenção para um inusitado fato, o de que essa relação social é eivada de misticismo. Lembra Marx que esse contato social é mediado por coisas para se ter acesso a outras coisas. Entretanto, esse contato social mediado por coisas não ocorre sem, ao mesmo tempo (e não explicitamente), acontecer a coisificação ou reificação das relações sociais, conforme observa Lukács (1974). Fenômeno tal que é somente possível suceder pela obnubilação das percepções humanas a respeito da essência das relações sociais. Tal perturbação da sensibilidade é própria de relações de trocas em formações sociais capitalistas, criando a ilusão de autonomia do possuidor de mercadoria em uma relação heterônoma.

Ainda segundo a perspectiva do trabalho, dizendo em outras palavras, o trabalhador vende sua força de trabalho ao capitalista, que o paga em dinheiro. Portanto, esse dinheiro, por tratar-se de uma mercadoria tida como um equivalente geral, funciona como um mediador no processo de satisfação das necessidades dos trabalhadores. Dessa maneira, as pessoas compram mercadorias por meio de outras mercadorias. A essência desse contato social (de compra e venda), que na realidade é uma relação social entre proprietários de mercadorias, fica velada. O aparente é a satisfação de necessidades e desejos no mercado como se se tratasse de valores de uso com preços fixados pela ‘lei de mercados’, conforme ideologicamente diria Say (1983). Porém, essencialmente, trata-se de uma relação social de compra e venda de produtos que são frutos do processo de trabalho (a real fonte de valor das coisas), uma relação entre seres humanos. São, por conseguinte, relações sociais que, ao cabo e ao fim, trocam coisas recheadas de trabalho vivo, em função da recorrente e necessária intervenção da força de trabalho direta, e de trabalho morto, acumulado em máquinas, ferramentas e equipamentos, que, por sua vez, foram objeto de invenções, descobertas, inovações e tecnologias – como resultado aplicado da ciência, do saber e do conhecimento. Lukács (1974), ao discutir o fenômeno da reificação, também chamada de coisificação, conceitua este especial

fenômeno social como sendo a transformação das relações sociais em relações entre coisas. Afirma Lukács (1974, p. 97):

> […] já muitas vezes se realçou a essência da estrutura mercantil, que assenta no facto de uma ligação, uma relação entre pessoas, tomar o carácter de uma coisa, e ser, por isso, de uma 'objectividade ilusória' que, pelo seu sistema de leis próprio, aparentemente rigoroso, inteiramente fechado e racional, dissimula todo e qualquer traço da sua essência fundamental: a relação entre homens.

Vale ressaltar que a quantidade de trabalho socialmente necessária determina o valor da mercadoria (Marx, 1983), isso porque, nas palavras do próprio Marx (1983, p. 48), "[…] apenas o quantum de trabalho socialmente necessário ou o tempo de trabalho socialmente necessário para produção de um valor de uso [é] o que determina a grandeza de seu valor". Contudo, esta realidade não é imediatamente evidente aos atores sociais envolvidos no processo de trabalho, pois está velada. Portanto, o proprietário da mercadoria força de trabalho troca-a pela mercadoria equivalente geral (o dinheiro) e "[…] é exatamente essa forma acabada – a forma dinheiro – do mundo das mercadorias que objetivamente vela, em vez de revelar, o caráter social dos trabalhos privados e, portanto, as relações entre os produtores privados" (Marx, 1983, p. 73).

Nas trocas, em ambiente de domínio capitalista, os sujeitos relacionam-se por intermédio do dinheiro – o equivalente geral – e não por seus produtos de trabalho, ou seja, os sujeitos travam relações sociais por intercessão de suas mercadorias (a força de trabalho, convertida em dinheiro) com o trabalho social total, contribuindo (sem a consciente intenção) para a ordenação das relações sociais por intermédio do mercado – o espaço/tempo de encontro de possuidores de mercadorias. Desse modo, nesse encontro, ou melhor, nessa relação social de troca, aparece perceptivelmente aquilo que já era previsto e estava delineado, que é a representação monetária da troca (em efetivo, em promessa de pagamento, em cheque, em cartão/plástico ou na virtualidade propiciada por transferências de crédito, via *gadgets* de variados tipos, como smartphones, laptops, computadores, *tablets* etc. – diretamente ou por intermédio de plataformas digitais)[125]. Isso faz com que o íntimo contato na relação aconteça por intercessão do dinheiro (virtual, digital, em efetivo ou em promessas), que se torna nomeadamente o representante de todas as coisas e dos sujeitos sociais envolvidos nas relações desse tipo.

A troca de coisas e, por consequência, entre coisas é a tônica das relações sociais. Segundo Marx (1983, p. 71), "[…] aos últimos (trabalhadores) aparecem as relações sociais entre seus trabalhos privados como o que são, isto é, não como relações diretamente sociais entre as pessoas em seus próprios trabalhos, senão como relações reificadas entre as pessoas e relações sociais entre as coisas". Em resumo, essas relações sociais são relações fetichizadas, já que são atribuídas a coisas o poder de estabelecer relações entre pessoas, mistificando essas mesmas relações.

O homem, por meio de seu trabalho, intervém na natureza, modificando as formas naturais por formas que lhe possam servir de modo útil. Produz, assim, valores de uso. O caráter fetichista da mercadoria não reside no seu valor de uso, mas na própria condição de mercadoria. O produto do trabalho humano é permutado por outro produto do trabalho humano, intermediado pela mercadoria dinheiro, o equivalente geral das mercadorias. A relação entre os produtores adquire a feição nebulosa de relação entre coisas, ao invés da forma essencial de manifestação, que seria a relação entre seres humanos, ou seja, entre sujeitos que produzem coisas para a satisfação de necessidades de outras pessoas, mas o que aparece é a relação entre coisas, gerando, a partir dessa relação fetichizada, a coisificação das relações sociais. De acordo com Marx (1983, p. 71),

> O misterioso da forma mercadoria consiste, portanto, simplesmente no fato de que ela reflete aos homens as características sociais do seu próprio trabalho, como características objetivas dos próprios produtos de trabalho, como propriedades naturais sociais dessas coisas e, por isso, também reflete a relação social dos produtores com o trabalho total como uma relação social existente fora deles, entre objetos. Por meio desse qüiproquó os produtos do trabalho se tornam mercadorias, coisas físicas metafísicas ou sociais.

Marx vê-se – por conta deste quiproquó – obrigado a recorrer a uma analogia mística para dar conta de decifrar esta abstração na produção para o mercado. Em suas palavras,

> […] isso eu chamo o fetichismo que adere aos produtos de trabalho, tão logo são produzidos como mercadorias, e que, por isso, é inseparável da produção de mercadorias. Esse caráter fetichista do mundo das mercadorias provém […] do caráter social peculiar do trabalho que produz mercadorias (Marx, 1983, p. 71).

O fetiche que envolve a mercadoria ocorre em razão de o produtor de coisas poder somente ter acesso a outras coisas (úteis a ele – valores de uso) no mercado (em busca de produtos na forma de valores de troca) por

intermédio de outras coisas (dinheiro). Dessa maneira, o valor de uso é lançado na sociedade não só para satisfazer uma necessidade social, mas também e necessariamente para ser um objeto permutável por outros valores de troca. Isto é, o produto do trabalho humano, tão logo é acabado e ganha as gôndolas e os mostruários (inclusive, nas plataformas virtuais de venda – será este o futuro da educação?), é coberto por uma ‘etiqueta’, um código de barras ou um *QR Code*, que simboliza um valor de troca. Para Marx (1983, p. 72), isso denota um duplo caráter social dos trabalhos privados:

> Por um lado, eles têm de satisfazer determinada necessidade social, como trabalhos determinados úteis, e assim provar serem participantes do trabalho total, do sistema naturalmente desenvolvido da divisão social do trabalho. Por outro, só satisfazem às múltiplas necessidades de seus próprios produtores, na medida em que cada trabalho privado, portanto lhe equivale.

A equivalência de trabalhos, a igualdade de trabalhos totalmente diferentes é uma abstração. Em outras palavras, os diferentes trabalhos somente podem ser comparáveis se houver uma abstração, ou seja, por intermédio da “[…] redução ao caráter comum que eles possuem como dispêndio de força de trabalho do homem, como trabalho humano abstrato” (Marx, 1983, p. 72). Destarte, ainda segundo Marx (1983, p. 72),

> O cérebro dos produtores privados apenas reflete esse duplo caráter social de seus trabalhos privados sob aquelas formas que aparecem na circulação prática, na troca dos produtos – o caráter socialmente útil de seus trabalhos privados, portanto, sob aquela forma que o produto de trabalho tem de ser útil, isto é, útil aos outros – o caráter social da igualdade dos trabalhos de diferentes espécies sob a forma do caráter do valor comum a essas coisas materialmente diferentes, os produtos do trabalho.

A questão prática que surge é ‘quanto de outros produtos do trabalho ou do equivalente monetário o produtor receberá em troca de sua mercadoria?’. A busca desta resposta e a tentativa de ver consolidados, em grandezas numerárias reais, os produtos do trabalho humano são expectativas vãs, pois esse resultado independe da volição individual. Em vez de desvelar o movimento das coisas, tal questão insere os homens em uma espécie de autocracia das coisas “[…] sob cujo controle se encontram, em vez de controlá-las” (Marx, 1983, p. 73).

O fetichismo da mercadoria é um fenômeno peculiar ao capitalismo, pois as formações sociais anteriores ficaram isentas desta manifestação mística

nos produtos do trabalho. Lukács (1974, p. 98) assevera que "[…] há que tornar bem claro que a questão do fetichismo é uma questão específica da nossa época e do capitalismo moderno". A assertiva de Lukács (1974) baseia-se originalmente em um raciocínio de Marx (1983, p. 73), segundo o qual "[…] todo o misticismo do mundo das mercadorias, toda magia e fantasmagoria que enevoa os produtos do trabalho na base da produção de mercadorias, desaparece, por isso, imediatamente, tão logo nos refugiemos [em futuro incerto?] em outras formas de produção".

No passado, no feudalismo, por exemplo, com uma divisão social do trabalho menos complexa, a dependência pessoal era o amarrilho de ligação do tecido social. Tomando o devido cuidado para não cair em vulgar simplificação, pode-se dizer que a pirâmide social era composta pelos que lutavam (a nobreza), pelos que rezavam (o clero) e pelos que trabalhavam (os servos). De acordo com Marx (1983, p. 74),

> […] em vez do homem independente, encontramos aqui todos dependentes – servos e senhores feudais, vassalos e suseranos[126], leigos e clérigos. A dependência pessoal caracteriza tanto as condições sociais da produção material quanto as esferas de vida estruturadas sobre ela. Mas, justamente porque relações de dependência pessoal constituem a base social dada, os trabalhos e produtos não precisam adquirir forma fantástica, diferente de sua realidade. Eles entram na engrenagem social como serviços e pagamentos em natura.

A corveia[127] cobrada ao servo era um trabalho medido pelo tempo, como o trabalho destinado a produzir mercadorias, mas o servo tinha clareza da quantidade de tempo que ele despendia para o serviço do seu senhor. Esse trabalhador sabia que essa obrigação consuetudinária era uma relação pessoal. Portanto, as relações sociais na Idade Média apareciam aos envolvidos de modo explícito e definido, e não como relações sociais furtivas e veladas à maneira de relações entre coisas.

Como mais um exemplo de formação social sem o fetichismo da mercadoria, Marx instiga o leitor d'*O capital* a imaginar uma utópica associação de homens livres que trabalhariam com meios de produção comunais e despenderiam suas forças de trabalho, individual e conscientemente, como uma unitária e coletiva força social de trabalho. Nesta associação de homens livres, de acordo com Marx (1983, p. 75),

> […] o produto total da associação é um produto social. Parte desse produto serve novamente como meio de produção. Ela permanece social. Mas parte é consumida pelos sócios como meios de subsistência. […] Só para fazer um paralelo com a produção de mercadorias, pressupomos que a parte de cada produtor nos meios de subsistência seja determinada pelo

> seu tempo de trabalho. O tempo de trabalho desempenharia, portanto, duplo papel. Sua distribuição socialmente planejada regula a proporção correta de diferentes funções de trabalho conforme as diversas necessidades. Por outro lado, o tempo de trabalho serve simultaneamente de medida da participação individual dos produtores no trabalho comum.

Nesse esboço de sociedade, as relações sociais entre os sujeitos e a distribuição do resultado do trabalho coletivo seriam transparentes. A produção e a distribuição estariam livres de qualquer opacidade. Os homens conheceriam a origem e o destino dos produtos dos seus trabalhos. As relações sociais não seriam filtradas por lentes deturpadoras da realidade.

Assim, podemos dizer que a coisificação das relações sociais e o fetichismo da mercadoria deverão encontrar lugar na história, isto é, terão desaparecido ou sido superados se e quando o sistema que lhe é originador for sobrepujado, pois esses fenômenos são imanentes à economia de mercado (ou sistema dominante de troca de mercadorias) em que predominam relações sociais capitalistas. Conforme Marx (1983, p. 76),

> O reflexo religioso do mundo real somente pode desaparecer quando as circunstâncias cotidianas, da vida prática, representarem para os homens relações transparentes e racionais entre si e com a natureza. A figura do processo social da vida, isto é, do processo da produção material, apenas se desprenderá do seu místico véu nebuloso quando, como produtos de homens livremente socializados, ela ficar sob seu controle consciente e planejado. Para tanto, porém, se requer uma base material da sociedade ou uma série de condições materiais de existência, que, por sua vez, são o produto natural de uma evolução histórica longa e penosa.

Para o desvanecimento da complexidade social e a exposição da essência das relações sociais, encoberta pelo véu místico tecido por tramas sociais coisificadas, é fundamental que a produção social, em seu sentido lato (a produção da vida), esteja a cargo de uma associação de sujeitos livremente socializados e que esteja sob seu controle consciente e planejado. Isto é, para o perecimento do fenômeno velador das reais relações sociais no capitalismo, chamado por Marx de fetichismo da mercadoria, é preciso que os sujeitos sociais, livres e autônomos, socializados em uma associação liberada do jugo da economia de mercado e, sem abrirem mão do desenvolvimento material e espiritual, cultivem o bem viver (*buen vivir*).

Afinal, desvendar o fetichismo da mercadoria é demonstrar aos produtores de coisas a essência humana – logo, social – de sua produção. Desse modo, tornam-se claras as relações de produção em que estão envolvidos, revelando que as relações sociais ocorrem entre pessoas e que

as coisas são valiosas ao servirem ao bem comum e à satisfação de necessidades (valor de uso), dispensando-se as diversas formas de dinheiro e, portanto, o mercado como espaço (e tempo) de encontro dos produtores (dos sujeitos sociais).

Para isso, para desvelar as relações sociais do mundo contemporâneo, dominado pelo capital, vale voltar a vista aos possuidores de mercadorias porque, como ensina Marx (1983, p. 79), "[…] as mercadorias não podem por si mesmas ir ao mercado e se trocar. Devemos, portanto, voltar a vista para seus guardiões, os possuidores de mercadorias". Dessa maneira, com a visão bem acurada e direcionada para o ponto certo, pode-se descobrir que "[…] os personagens econômicos encarnados pelas pessoas nada mais são que as personificações das relações econômicas, como portadores das quais elas se defrontam" (Marx, 1983, p. 80). Os sujeitos sociais, livremente, poderão fazer opções, entre as quais, como alternativa, uma nova formação social isenta do fetichismo da mercadoria e da coisificação das relações entre as pessoas. Escolha que pode permitir exorcizar as fantasmagorias das relações sociais, eliminar as manifestações coisificantes das relações entre as pessoas e evitar que projetos que tratam a educação como mercadoria possam ser executados. Como visto, a mercadorização (*the commodification of education*) replicaria o processo de reificação das relações sociais também no campo da educação e suscitaria igualmente, por tratar-se de uma mercadoria que seria encontrada no mercado educacional, o fetichismo da educação (originalmente, um bem comum que, potencialmente, é promotor da emancipação humana). Se isso vier a ocorrer, em lugar de bem público, medraria, definitivamente, o mal público na sociedade.

5 — Questões do Estado e o Estado em questão

> […] é o estado quem necessita de receber do povo uma educação muito severa (Marx, [1980c], p. 223)[128].

Pôde-se perceber, por intermédio das análises anteriormente registradas, que os doutrinadores neoliberais defendem a ideia de um Estado com funções restritas a questões de segurança, de preservação de contratos e, contraditoriamente, de promoção do próprio neoliberalismo – ainda que isso custe muito caro ao público. Também foi visto que os doutrinadores liberais clássicos são mais maleáveis que os neoliberais: aqueles (os liberais) admitem certas ações do governo no trato com a coisa pública; estes (os neoliberais) aceitam somente as ações levadas a efeito por intermédio da parceria entre Estado e iniciativa privada[129] e cujos custos podem ser financiados pelo Estado quando justificados em virtude de externalidades ou então, deve-se frisar, são suportados diretamente pelos cidadãos, a exemplo de serviços privatizados, como as vias terrestres com cobrança de pedágios.

Anteriormente, no presente livro, foram desenvolvidas algumas reflexões sobre os papéis que o Estado pode desempenhar de acordo com interpretações menos ortodoxas, baseadas, por exemplo, em John M. Keynes. Como é sabido, o liberalismo de Keynes é sobremaneira flexível, lançando para o Estado muitas atribuições que eram inauditas para o liberalismo clássico e de execução inaudita para os ideólogos do liberalismo neoclássico. Como apresentado antes, a crise vivida pelo capitalismo nos anos vinte e trinta do século XX engendrou novas teorizações, especialmente as keynesianas, a respeito da economia e do Estado. Pode-se dizer que, em Keynes, o Estado torna-se interventor, regulador, empreendedor, financiador e empresário. Em síntese, o Estado keynesiano é um grande criador de demanda e de oferta.

Após esta rápida lembrança do papel do Estado em uma interpretação heterodoxa, colocam-se em debate algumas questões que, na contemporaneidade, são candentes:

a. a quem serve a proposta neoliberal do Estado Mínimo?
b. sob quais condições o neoliberalismo tem conseguido sucesso?
c. como tratar as apropriações de benefícios de Estado por alguns grupos e algumas corporações não possíveis de se estender a toda sociedade?
d. até que ponto pode o Estado ser transformado em instrumento das classes subalternas? (Miliband, 1988b).
e. como impedir que, numa sociedade socialista, o Estado se aproprie de uma parcela indevida do poder? (Miliband, 1988b).
f. como transformar o Estado, um órgão imposto de cima, em um órgão subordinado à sociedade? (Miliband, 1988b).
g. existe uma doutrina marxista do Estado? (Bobbio, 1979)[130].

Antes de qualquer esboço de debate ou de redarguição, deve-se reconhecer que as questões supramencionadas não serão aqui efetivamente respondidas, pois, conforme as notas abaixo, em grande parte, são inquietantes e históricas indagações postas no campo da Ciência Política e, especialmente, aos movimentos políticos identificados com perspectivas progressistas e socialistas. Assim, as perguntas têm mais o objetivo de estimular o debate sobre o Estado e, dentro da necessária modéstia, são perguntas que, em lugar de serem respondidas, serviram de apoio ao debate. Serão discutidas *en passant*, como inspirações ao debate com Marx, Lênin e Gramsci (logo a seguir) sobre o conceito de Estado e sobre o conflito entre as esferas pública e privada. Assim, tomando a última questão, a elaborada por Bobbio[131], como um estímulo de discussão, faz-se um retorno, limitado a alguns de seus trabalhos, a Marx, Lênin e Gramsci, a fim de verificar quais são suas concepções acerca do Estado.

5.1. Marx, Lênin e Gramsci: uma revisitação necessária[132]

O Estado em Marx

Karl Marx (1818-1883) foi o mais influente pensador a respeito do sistema capitalista e a maior referência do movimento socialista internacional. Marx viveu em uma época de crescente urbanização, forte industrialização, grandes descobertas científicas, profícua produção teórica

e literária, variadas revoluções e expansão do capital. Eric Hobsbawm diria que Marx é um sujeito da ‘Era das Revoluções’ e da ‘Era do Capital’[133]. Não é ocioso ressaltar que seu pensamento e seus conceitos, para serem melhor compreendidos, devem ser contextualizados historicamente. Sumariamente, é pacífico dizer que Marx foi um homem de vasta cultura, tendo sido protagonista de grandiosas polêmicas e de épicas lutas de ideias, travadas com seus companheiros de causa proletária e, especialmente, com os representantes ideológicos do capital.

Nesse sentido, à guisa de compilar, sinteticamente, seu conceito de Estado, recorre-se a algumas passagens sobre o tema, tal como o célebre *Manifesto do Partido Comunista*, que foi redigido em colaboração com seu leal amigo, companheiro de lutas e parceiro em variadas publicações, Friedrich Engels. O *Manifesto do Partido Comunista*, que foi aprovado pela Associação Internacional dos Trabalhadores (AIT), define, peremptoriamente, o Estado como “[…] um comitê para gerir os negócios comuns de toda classe burguesa” (MARX; ENGELS, [1980], p. 23). Entretanto, na tentativa de contextualização, vale notar que, pela própria natureza do documento, um manifesto, um texto para ser inteligível por todos, sem exceção, Marx e Engels concebem o conceito de Estado, visualizando mais demoradamente sua (visível e proeminente) face coercitiva, reforçando uma concepção mais estreita de Estado e deixando de dissertar sobre suas características menos evidentes e perceptíveis, aquelas que propiciam a este comitê manter-se sem o uso da coação e da violência, como um consentido e assentido escritório de negócios dos capitalistas.

Deve-se notar que esta observação, longe de desqualificar o conceito de Estado em Marx, é apenas uma tentativa de compreender o contexto de sua produção teórica. Desse modo, vale ressaltar que o Estado, no século XIX, em variadas partes do mapa europeu (e do Globo), é prioritariamente coativo em relação aos cidadãos e o *Manifesto do Partido Comunista* não poderia defini-lo melhor como de fato o fez. Além disso, a expressão ‘negócios comuns’ da classe burguesa leva a perceber que a sociedade, não obstante possua a contradição entre as classes fundamentais, tem, na composição da classe dominante (burguesa), frações com interesses diversos. Portanto, para Marx e Engels, seria como se o Estado, na realidade, os setores, os poderes e, essencialmente, os quadros de Estado agissem *by proxy* (por procuração) na representação das diversas frações da classe burguesa, buscando conciliar seus negócios. Corroborando o

raciocínio de Marx, vale recuperar o que afirma Engels, na obra *A origem da família, da propriedade privada e do Estado*, em que fornece a seguinte versão sobre o surgimento e os propósitos do Estado na Grécia – o berço da democracia. Nas palavras de Engels,

> […] faltava apenas uma coisa: uma instituição que não só assegurasse as novas riquezas individuais […], que não só consagrasse a propriedade privada […] e fizesse dessa consagração santificadora o objetivo mais elevado da comunidade humana, mas também imprimisse o selo geral do reconhecimento da sociedade às novas formas de aquisição da propriedade […]; uma instituição que, numa palavra, não só perpetuasse a nascente divisão da sociedade em classes, mas também o direito de a classe possuidora explorar a não possuidora e o domínio da primeira pela segunda. E essa instituição nasceu. Inventou-se o Estado (Engels, 1984, p. 153).

Avançando mais na história, a fim de se colocar em maior evidência as formulações teóricas de Marx acerca de um específico tipo de governo, recupera-se sua análise (de Marx) sobre o golpe de Estado na França, de 2 de dezembro de 1851, encabeçado por Luís Napoleão Bonaparte (1778-1846), a partir do qual a Assembleia Nacional Francesa é dissolvida e, no ano seguinte (1852), o Segundo Império Francês é estabelecido. Esta forma de governo, instituída com o *Coup d'État* de Luís Bonaparte, foi denominada por Marx, e assim passa a ser historicamente conhecida, como 'bonapartismo'.

Marx acompanha de perto todo o encaminhamento do golpe de Estado na França, de 1848 a 1851, tendo à frente o sobrinho de Napoleão Bonaparte[134]. Esse hiato na democracia republicana que, a título de informação, estendeu-se por quase vinte anos, leva Marx a escrever uma grande obra histórica: *O 18 brumário de Luís Bonaparte*. Nesse livro, delineia os passos do rompimento da democracia republicana e a instauração da ditadura personalista de Luís Bonaparte. Marx interpreta o rompimento político bonapartista como uma passagem do poder coativo da classe burguesa para a figura autoritária de Luís Bonaparte:

> A França, portanto, parece ter escapado do despotismo de uma classe apenas para cair sob o despotismo de um indivíduo e, o que é ainda pior, sob a autoridade de um indivíduo sem autoridade. A luta parece resolver-se de tal maneira que todas as classes, igualmente impotentes e igualmente mudas, caem de joelhos diante da culatra do fuzil (Marx, [1980d], p. 275).

O autoritarismo do 'novo' Bonaparte aconteceu após um período de efervescência revolucionária, ocorreu justamente quando se achava que o

proletariado estava maduro para conquistar o poder de Estado. De acordo com Engels, na introdução da obra *As lutas de classes na França de 1848 a 1850*,

> […] a história nos desmentiu, bem como a todos que pensavam de maneira análoga. Ela demonstrou claramente que o Estado de desenvolvimento econômico no continente ainda estava muito longe do amadurecimento necessário para a supressão da produção capitalista (Engels *apud* Marx, [1980b], p. 99).

Essa variação explicitamente coercitiva de Estado surge com o fito de manter a ordem burguesa. Assim, mesmo que esse tipo de governo aparentemente se (auto)dignifique como uma instituição que paira acima e distanciado das classes, na essência, o poder do Estado está vinculado ao *status quo* burguês. Ralph Miliband, referenciando Marx, diz que o bonapartismo constituía "[…] a única forma de governo possível numa época em que a burguesia já havia perdido, e a classe operária não havia ainda adquirido, a faculdade de governar a nação" (Miliband, 1981, p. 136). Aliás, acerca da luta de classes, questão basal em seus estudos, Marx afirma, em uma carta a Weydemeyer, de 5 de março de 1852, que não lhe coube o mérito de ter descoberto a existência das classes sociais e a luta entre elas; sua originalidade e as novidades a esse respeito residem nos seguintes pontos:

1. demonstrar que a existência das classes está ligada somente a determinadas fases de desenvolvimento da produção;
2. que a luta de classes conduz, necessariamente, à ditadura do proletariado;
3. que essa própria ditadura nada mais é que a transição à abolição de todas as classes (Marx, [1980c], p. 254).

Os trechos acima informam o que pensa Marx acerca da luta de classes. Primeiramente, ele considera que a existência das classes sociais está interligada e conectada ao desenvolvimento e ao mundo da produção; segundo, o prognóstico de que a luta de classes encaminha as classes dominadas a desafiar as classes dominantes, que estão de plantão no Estado; e, terceiro, Marx chega à conclusão de que o domínio político do proletariado sobre o Estado não é mais que a negação do *status quo* do próprio Estado e, assim, aponta para a possibilidade de entificação de uma sociedade sem classes e, em consequência, sem Estado.

A concepção de Estado-força, que aparece de modo sistemático no pensamento de Marx, origina-se da própria atuação do Estado perante a luta de classes desenvolvida em sua época. Em seu contexto, a sociedade civil ainda não estava constituída por múltiplas forças sociais que pudessem atuar livremente. O proletariado, em suas ações de classe e em suas tentativas de se organizar em entidades de classe, obteve invariavelmente violência e coação como respostas: leis de exceção, Estado de sítio, decretos de cerceamento, expulsões, ilegalidades, prisões, repressões, assassinatos, massacres, constrangimentos físicos, assédios morais e tantos outros meios coercitivos. Portanto, como realça Bobbio, as conquistas sociais, políticas e econômicas do proletariado foram marcadas na história com o matiz vermelho dos sacrifícios, não se permitindo transformar as conquistas sociais, que na realidade são verdadeiras derrotas impostas à burguesia, em simples artimanhas do capital para se manter no poder. Nas palavras de Bobbio,

> A conseqüência de uma historiografia deste gênero, que por não ser ingênua acaba por render ao adversário honras indevidas, é que todas as conquistas que custaram lágrimas e sangue ao movimento operário, desde o direito de greve ao sufrágio universal, desde a legislação social ao estatuto dos trabalhadores, são interpretadas como hábeis movimentos dos capitalistas para conservar o poder (Bobbio, 1979, p. 24).

Enfim, à época de Marx, pouco espaço havia para a organização política do proletariado e para as suas manifestações de classe[135]. Essas demonstrações sempre foram asperamente reprimidas pelo Estado, que detém o monopólio da violência física e simbólica (Weber, 1999; Bourdieu, 2014); por isso, o conceito de Estado de Marx é marcado pela proeminência da força e da coerção. Nisso consiste a diferença histórica entre a época em que viveu Marx e a contemporaneidade. Não se pode, na atualidade, após tantas conquistas das classes trabalhadoras, fazer o jogo da reação, restringindo as análises acerca do Estado à esfera da coação[136] e operando uma práxis estreita que encaminha o movimento político das classes sociais dominadas para o ‘gueto’, que seria, como notou Bobbio (1979), um menosprezo do quadro de conquistas dos trabalhadores enquanto classe e, por decorrência, uma homenagem aos adversários de classe com louros indevidos. Não é ocioso repetir as pungentes palavras de Bobbio (1979, p. 24): não se pode atribuir aos dominantes as conquistas que custaram “[…] lágrimas e sangue ao movimento operário”.

O Estado em Lênin

O conceito leniniano de Estado, elaborado à luz do referencial marxista, possui importância histórica proeminente, pois os escritos de Lênin se espraiaram pelo mundo, influenciando sobremaneira o movimento comunista internacional. Isso se deve, fundamentalmente, ao fato de ter sido Lênin (1870-1924) um seminal teórico do movimento socialista internacional e o mais notável líder da Revolução Bolchevique de 1917, na Rússia, país que foi a sua pátria, palco e sede de uma vitoriosa revolução proletária com um projeto comunista.

Sua obra específica sobre o Estado, *O Estado e a revolução*, em que Marx e Engels são exaustivamente citados[137], é um dos principais textos de esteio para o desenvolvimento da política soviética de Estado. Lênin também proferiu várias palestras e conferências após a Revolução de 1917, cujo tema central era o Estado. A propósito, em uma conferência na Universidade de Sverdlov, em 10 de julho de 1919, Lênin reconhece a dificuldade de se conceituar o Estado: "[…] dificilmente se encontrará outra questão tão embrulhada, deliberadamente ou não pelos representantes da ciência, da filosofia, da jurisprudência, da economia política e da publicística burguesas, como a questão do Estado" (Lênin, 1979b, p. 177), demonstrando, com esta ressalva, quão complexa é a questão do Estado e como é difícil definir o seu conceito.

Não obstante admita a dificuldade de se compreender a questão do Estado, o pensador e dirigente político russo, motivado especialmente pelas tarefas que se impunham pelo desenrolar da Revolução de 1917 e pelos obstáculos enfrentados para a consolidação do poder soviético, fez mais acentuações do que atenuações em relação ao conceito de Estado-força, também presente na definição de Estado em Marx (Bobbio, 1979, p. 31). De acordo com Lênin (1980, p. 238), "[…] o Estado é a organização especial de força, é a organização da violência para a repressão de uma classe qualquer".

Sem dúvida, a supremacia de uma classe sobre outra é edificada sobre o pilar da violência, mas não é somente a coação que sustenta a subordinação de classe. Existe na sociedade um conjunto de entidades, instituições e instâncias e um rol de fenômenos, costumes, hábitos, convenções com concretudes não palpáveis e não visíveis imediata e nitidamente, mas que compõem teias e tecidos que, de maneira discreta e furtiva, fazem parte dos

aparatos de suporte para que determinada classe social consiga dar direção ao todo social com o mínimo de fissuras no cimento social[138]. Na prática, em contemporâneo contexto histórico e político, subestimar o poder da sociedade civil[139] é correr o risco de burocratizar a gestão do Estado ou, pretensamente, imaginar que se pode governar somente com o polo da força, pela coerção e coação.

Lênin, ao discursar em um ativo do PC(b)R – Partido Comunista (bolchevique) da Rússia –, em 30 de dezembro de 1920, fazendo autocrítica pública, afirmou que "[…] no programa de nosso Partido […] já assinalamos que nosso Estado é operário com uma deformação burocrática. Tivemos que pendurar-lhe […] esta lamentável etiqueta" (1979b, p. 194). Percebe-se, assim, que Lênin tinha conhecimento das desfigurações que estavam ocorrendo no Estado soviético e procurava, com espírito revolucionário, cumprir uma dupla tarefa: corrigir a rota da Revolução de Outubro e construir os trilhos em direção ao socialismo – a meta estratégica da Revolução.

Em suma, mesmo com os impasses e as dificuldades próprias de uma revolução, com o embaraçoso uso excessivo da violência do Estado revolucionário e com as distorções burocráticas impressas já no Estado soviético, Lênin procurava manter o norte e os propósitos originais da Revolução de Outubro de 1917. De maneira assertiva, afirmou Lênin (1980, p. 278): "[…] propomo-nos como objetivo final a supressão do Estado, isto é, de toda violência organizada e sistemática, de toda a violência sobre os homens em geral". Mas o que houve com este enlevado projeto? A contrarrevolução, afinal, saiu vitoriosa? A burocracia venceu? Ou, parafraseando Engels, será que a história também desmentiu os revolucionários soviéticos, "[…] bem como a todos que pensavam de maneira análoga […]?" (Engels *apud* Marx, [1980a], p. 99). Por acaso, as condições objetivas e subjetivas para a Revolução e para a construção de uma sociedade socialista estavam efetivamente presentes na Rússia czarista[140]?

O Estado em Gramsci

Gramsci nasceu em 1891 na Ilha da Sardenha, Sul da Itália. Foi contemporâneo de significativos acontecimentos históricos no primeiro terço do século XX: a Primeira Guerra Mundial (1914-1918), a Revolução

Bolchevique (1917), a grande crise do capitalismo de 1929 e o fascismo de Benito Mussolini, do início dos anos 1920 na Itália. Gramsci veio a falecer em 1937, logo após ser liberado dos cárceres do regime fascista de Benito Mussolini, pouco antes da eclosão da Segunda Guerra Mundial (1939-1945). Teórico da Filosofia da Práxis, vulgarmente conhecida como materialismo histórico e materialismo dialético, tratou com muita distinção o legado deixado por Marx, Engels e Lênin.

Acerca do Estado, o pensador italiano desenvolveu o conceito de hegemonia e produziu um original conceito de Estado[141]. Segundo Gramsci, o Estado não se impõe somente pela força, mas, também, pela ideologia e pela cultura: "[…] o Estado tem e pede o consenso, mas também 'educa' este consenso utilizando as associações políticas e sindicais, que, porém são organismos privados deixados à iniciativa particular da classe dirigente" (Gramsci, 1989, p. 145). De acordo com a interpretação de Gramsci, ao Estado-coerção é adicionado o Estado-consenso, isto é, em Gramsci o Estado se amplia. Aliás, em sua 'Teoria Ampliada de Estado'[142], compreende o Estado como sendo a soma da força (o monopólio da violência física pela sociedade política) e do convencimento (o poder de se criar o consenso junto à sociedade civil). De acordo com o pensador italiano, "[…] por 'Estado' deve-se entender, além do aparelho governamental, também o aparelho 'privado' de 'hegemonia' ou Sociedade Civil" (Gramsci, 1989, p. 147).

A Sociedade Civil, ou seja, o conjunto das instituições civis que formam a opinião pública, que criam e difundem a ideologia e a cultura, representa o polo do consenso no Estado. Já a Sociedade Política desempenha o papel da coerção. Dito de outro modo, a sociedade política detém o monopólio da violência física e a Sociedade Civil avoca a si, opera e desenvolve a persuasão, o convencimento e o consenso. Sociedade Civil e Sociedade Política são as duas expressões fundamentais contidas na fórmula de Estado de Gramsci (força + hegemonia). Conforme Gramsci (1989, p. 149),

> Permanecemos sempre no terreno de identificação de Estado, e de governo, identificação que não passa de uma representação da forma corporativo-econômica, isto é, da confusão entre sociedade civil e sociedade política, pois deve-se notar que na noção geral de Estado entram elementos que também são comuns à noção de sociedade civil (neste sentido, poder-se-ia dizer que Estado = sociedade política + sociedade civil, isto é hegemonia revestida de coerção.

A hegemonia é a substância principal de união do bloco histórico, ou seja, a hegemonia funciona como uma liga para a construção do amálgama sócio-político e cultural que dirige uma sociedade. Gruppi (1980, p. 78) afirma que

> A hegemonia tende a construir um bloco histórico, ou seja, a realizar uma unidade de forças sociais e políticas diferentes; e tende a conservá-la juntas através da concepção do mundo que ela traçou e difundiu – citando Gramsci, continua Gruppi – 'a estrutura e as superestruturas formam um bloco histórico'. A luta pela hegemonia deve envolver todos os níveis da sociedade: a base econômica, a superestrutura política e a superestrutura ideológica.

Gramsci recorre a Marx, segundo o qual as ideias, quando assimiladas pelas massas, transformam-se em força material, e faz a eficiente analogia com o conceito de bloco histórico, asseverando que

> […] a análise, destas afirmações (de Marx), creio, conduz ao fortalecimento da concepção de 'bloco histórico', no qual, justamente, as forças materiais são o conteúdo e as ideologias são a forma – sendo que esta distinção é puramente didática, já que as forças materiais não seriam historicamente concebíveis sem forma e as ideologias seriam fantasias individuais sem as forças materiais (Gramsci, 1981, p. 63).

A classe dirigente do bloco histórico detém a supremacia que, de acordo com Gruppi (1980, p. 79), "[…] é domínio e direção. Pode-se dizer que [supremacia] é domínio e hegemonia". Logo, há crise política quando a classe dominante perde a capacidade de dirigir a sociedade. Assim, havendo a crise, a continuidade no poder por parte dessa classe passará a depender da esfera do domínio, ou seja, do lado coativo do Estado, suspendendo o exercício do convencimento e exercendo o monopólio da violência legítima. Dizendo de outra maneira, a classe dominante, quando sofre crise de direção, passa a depender em maior grau do potencial de força do Estado para que ela possa continuar à frente e na direção do Estado.

Quando há vácuo político ou quando os grupos políticos dirigentes perdem capacidade política para continuar no comando, o espaço de poder pode ser preenchido, alternativamente, por outros grupos de classes sociais que vêm a formar um novo bloco histórico. Neste sentido, faz-se necessário que a classe que pretende o poder saiba "[…] indicar de modo concreto a solução para os problemas" (Gruppi, 1980, p. 79). Isso pode ocorrer "[…] quando [esta classe] tem uma concepção do mundo que conquista novos

aderentes, que unifica o alinhamento que se forma em torno dela” (Gruppi, 1980, p. 79).

A sociedade política adquire equilíbrio sobre o todo social (na sociedade nacional) com o concurso da sociedade civil. Os intelectuais, em seus vários níveis de atuação e de grandeza, têm papel crucial na formação do consenso, pois são eles criadores, mediadores e multiplicadores da opinião pública. Em uma carta do cárcere em 1931, Gramsci oferece uma ilustração de como ele interpreta o intelectual:

> […] eu próprio dilato muito a noção de intelectual e não me refiro à noção corrente que se restringe aos grandes intelectuais. Essa dilatação influi também sobre certas determinações do conceito de Estado que comumente é entendido como sociedade política (ou ditadura, ou aparelho coercitivo para conformar a massa popular a um tipo de produção e economia de um momento determinado) e não como equilíbrio da sociedade política com a sociedade civil (ou hegemonia de um grupo social sobre toda a sociedade nacional exercida através das organizações assim chamadas privadas, como por exemplo a Igreja, os sindicatos, as escolas, etc.) e precisamente na sociedade civil agem os intelectuais especificamente […] (Gramsci a*pud* Nosella, 1992, p. 93).

Mas, enfim, o que significa, na prática, esse modo dilatado de visualizar a figura do intelectual e essa maneira dilatada de compreender o Estado? Essa visão, como o próprio Gramsci explicou, está imbricada com o conceito de hegemonia. A sociedade civil é a parte do Estado que comporta a laboriosa, polida e judiciosa hegemonia. Ou seja, é na sociedade civil que acontece a comunicação entre os sujeitos. Para isso, concorrem para a construção da hegemonia: a reflexão, a persuasão, o convencimento, a luta de ideias, a educação, a cultura, a ideologia e, também, instituições e organizações como os sindicatos, as associações, as ONGs, as religiões etc., que também são promotoras do consenso e continentes de hegemonia[143].

Ademais, salientando o raciocínio anterior, as possíveis perdas de capacidade de direção da sociedade por parte das classes dominantes constituem momentos que podem permitir o desenvolvimento de atividades alternativas e transformadoras. A crise de hegemonia deve ser apreendida pelas classes dominadas como uma crucial oportunidade de questionamento da ideologia dominante, bem como de afirmação de sua própria práxis com a finalidade de construir e oferecer um alternativo bloco histórico e de conquistar a hegemonia.

No entanto, isso não quer dizer que a classe que se coloca como opção popular deva destruir tudo da antiga sociedade. De acordo com Nosella,

Gramsci não era um destruidor de tudo; na realidade, era um grande consertador, pois o pensador italiano tinha convicção de que o novo nasceria do velho e, como tal, “[…] só podia aceitar de 'destruir' da sociedade as arestas, as incrustações, os freios, os bloqueios que impediam a nova e original construção; inclusive, preservando peças e materiais pertencentes à velha construção social para utilizá-los dentro de uma nova forma geral” (Nosella, 1992, p. 51). Gramsci, o continuador da Filosofia da Práxis, era um atento construtor. Eis como ele se autodefine, ao lembrar sua infância, numa carta à sua esposa, Giulia:

> Se lembra, em Roma, como Délio (seu filho) pensava que eu pudesse consertar todas as coisas quebradas? Este seria, creio eu, um indício de […] construtividade, de caráter positivo, […]. Você está enganada ao pensar que eu, quando pequeno, tivesse tendências […] literárias e filosóficas, como me escreveu. Ao contrário, eu era um destemido pioneiro e não saía de casa sem por nos bolsos alguns grãos de trigo e alguns fósforos embrulhados em pedacinhos de plásticos para a eventualidade de ser jogado numa ilha deserta, abandonado com apenas meus próprios meios. Era portanto um valoroso construtor […] (Gramsci *apud* Nosella, 1992, p. 48-49).

A citação anterior faz parte de uma argumentação de Nosella a respeito da ‘Frente Única’, que era defendida por Gramsci contra o fascismo. Faz-se a transcrição da passagem para demonstrar a coerência, a criatividade e o ‘otimismo de vontade’ de Gramsci, manifestamente perceptível no seu conceito de Estado. Ele desmonta, com a maestria de um arquiteto da política e da cultura, a estrutura e a superestrutura do Estado e o reconstrói em sagaz e engenhosa perspectiva.

O Estado, de acordo com a ótica gramsciana, adquire uma expandida dimensão. Gramsci o concebe amplo e dilatado, não simplesmente no sentido aumentativo, como um Estado grande. O conceito gramsciano de Estado exprime e pressupõe a possibilidade de transformação, nas ações sociais próprias da sociedade civil, deste mesmo Estado que, não é ocioso assinalar, é a soma da sociedade política, o polo da força, e da sociedade civil, o polo do consenso.

A ‘Teoria Ampliada de Estado’ de Gramsci fornece elementos para conhecer, desconstruir e transformar o Estado, convertendo-o em um campo de possibilidades favoráveis à perspectiva das classes dominadas, isto é, um campo aberto para a construção de um novo bloco histórico hegemônico. Tal teoria é uma criativa interpretação do conceito de Estado e uma original formulação teórica, que permite perceber, de modo vivo, a luta de classes e,

além disso, como se fosse uma antecipação da Teoria dos Campos de Pierre Bourdieu (2014), a luta entre os atores sociais no campo do poder (no Estado).

Findando a visita a Marx, Lênin e Gramsci: despedida, partida ou princípio?

De fato, não se encontra em Marx, em Lênin e em Gramsci uma doutrina jurídica a respeito do Estado; entretanto, pode-se dizer que os referidos pensadores se sucederam, em uma linha de sofisticação conceitual nas discussões históricas, filosóficas, culturais, políticas e econômicas acerca do Estado. De modo algum se quer inferir, como uma suposta resposta a respeito da questão de Bobbio sobre a existência ou não de uma doutrina marxista do Estado, que se trata de uma pergunta impertinente. Ao contrário, é um questionamento que continua oportuno e atual. Em 1975, Bobbio surpreendeu os marxistas com a interrogação: ‘Existe uma doutrina marxista do Estado?’. No final da década de 1980, não foi muito diferente: Bobbio, em uma carta de 15 de março de 1989, elabora um admirável relato endereçado a Perry Anderson, tentando responder uma pergunta, a mesma feita a Achille Occheto (Partido Comunista Italiano - PCI) e Bettino Craxi (Partido Socialista Italiano - PSI), sobre a atualidade da Revolução Francesa. Por um lado, os dois políticos italianos reivindicavam para seus partidos o direito de identificar-se com os princípios da Revolução Francesa de 1789. Por outro lado, Bobbio, ao responder, objeta os próceres do PCI e do PSI, replicando:

> […] sei que agora me arrisco a parecer mais comunista que os comunistas […], mas o PSI e o PCI estão realmente seguros de que o grande fracasso histórico do socialismo e a circunstância de que vivemos hoje em sociedades onde o capitalismo triunfou significa que efetivamente é preciso renunciar à idéia de superar o individualismo da sociedade liberal?. E além disso acrescentei: 'o fracasso da idéia coletivista é um prejuízo histórico irreversível ou trata-se de um revés momentâneo? É verdade que finalmente o homem novo jamais apareceu, mas também é certo que o capitalismo agressivo de hoje põe em crise a própria idéia de homem' (Bobbio; Anderson, 1994, p. 106).

Por ser um liberal-socialista, como se autointitulava, não é um óbice para que Bobbio também formule questões ao capitalismo; pelo contrário, isso o torna insuspeito em seus questionamentos e em suas críticas ao modo de produção capitalista. Bobbio, um genuíno defensor da democracia

substantiva para toda humanidade, permite-se diagnosticar sem peias os miasmas da sociedade capitalista. Na referida carta a Perry Anderson, o filósofo e jurista italiano recorda sua resenha sobre um livro de Giovanni Sartori, que trata da crise da democracia, refutando a principal base do capitalismo, que é o mercado:

> […] levantei a dúvida de que a 'razão da crise moral da democracia poderia ser buscada também no fato de que até agora a democracia política conviveu, ou está obrigada a conviver, com o sistema econômico capitalista', um sistema que não conhece outra lei que não seja a do mercado, que reduz qualquer coisa a mercadoria, não importa se esta é dignidade, consciência, o próprio corpo e, por que não?, também o voto (Bobbio; Anderson, 1994, p. 106).

A mercadoria, identificada por Marx como sendo a pedra angular do modo de produção capitalista e, por consequência, a base concreta em que se assenta a estrutura d'*O capital*, obra teórica maior de Marx, também é reconhecida por Bobbio como a unidade comum de todas as coisas no capitalismo. Em uma economia de mercado, a mercadoria é a partícula portadora do poder de relacionar as pessoas no mercado, que é o ponto de encontro dos possuidores de mercadorias. Além disso, conforme Bobbio, no sistema capitalista, tudo se transforma em mercadorias, até o que não foi produzido originalmente para a troca é objeto de câmbio: consciência, dignidade, honra, beleza, silêncio, o corpo, o voto, educação, saúde etc.[144]

Enfim, a instigante questão de Bobbio facilita dizer que realmente ainda não está disponível pelo marxismo (por suas diversas correntes de pensamento) um diploma jurídico completamente elaborado acerca do Estado. Porém, observamos que existe uma ampla discussão teórica acerca do Estado, alicerçada em base marxista nos campos da história, da filosofia, da sociologia e da economia, o que permite rematar o raciocínio, argumentando que há construções de conceitos de Estado referenciados nos princípios teóricos do marxismo. De maneira que, pode-se dizer, a 'Filosofia da Práxis', inaugurada por Marx, é um 'princípio' fundamental, um arcabouço teórico de base, para se repensar, analisar e prognosticar acerca desse estado de coisas e, com efeito, preconizar a transformação do Estado realmente existente.

S/cem perguntas quase c/sem respostas

As questões colocadas no início deste capítulo sobre o Estado sugerem sempre intrincadas, complexas e controversas respostas. Muitas vezes, como as feitas por Bobbio, sugerem ainda mais questionamentos (Bobbio; Anderson, 1994). Miliband (1988b, p. 136), autor de três das sete perguntas anteriormente sugeridas, reconhece que "[…] essas perguntas e muitas outras não respondidas sobre o Estado conferem-lhe certamente um lugar importante no debate marxista, por muitos anos ainda". Por isso, mesmo temendo cair em simplificações ou, ainda, receber uma má interpretação, acredita-se que discorrer sobre o Estado, mesmo que secundando questões postas por seminais pensadores, a respeito do assunto, permanece como tema pertinente, relevante e atual.

Neste sentido, o neoliberalismo e a sua proposta de Estado Mínimo têm conquistado novas adesões e grande número de eleitores, basicamente, por duas razões, a 'razão real' (não é trocadilho) e a 'razão ideológica'[145]. A primeira baseia-se justamente nas deficiências do Estado realmente existente; já a segunda é resultado de uma falsa interpretação da realidade, isto é, de argumentos falaciosos sobre o Estado[146].

Denomina-se 'razão real' o conjunto de fatos, atuações e execuções que desvalorizam a ação estatal. O Estado que 'realmente existe' está, em sua essência, privatizado, tem servido a vários interesses particulares e, muitas vezes, em lugar de oferecer 'bens públicos', brinda a sociedade com o 'mal público', como diria Hirschman (1973). Com frequência (a imprensa é pródiga em notícias a esse respeito e os tribunais estão abarrotados com processos nesse sentido), empresas, corporações, grupos, associações, trustes, *holdings* etc. têm transformado os seus interesses em supostos interesses do Estado[147].

Afora isso, a assim chamada globalização da economia (um fenômeno espetacular do mercado mundializado, próprio de uma época em que o mercado transnacionalizado torna-se referência de encontro de produtores, *Trading companies* e consumidores de mercadorias) vem se implementando *pari passu* com a agenda neoliberal. No entanto, como nota Wolfgang Leo Maar (1995, p. 3), "[…] a globalização em que nos inserimos é um processo social e não técnico". Ou seja, a formação de um imenso mercado mundial foi estimulada pelos avanços tecnológicos, pelo barateamento dos preços das fontes energéticas e pela desregulamentação dos mercados nacionais, mas que não está desaliançada do processo social geral. De acordo com Kurz (1995, p. 9),

> A partir da década de 80, um novo sistema de coordenadas surgiu com uma rapidez impressionante, impulsionado pelos satélites, a microeletrônica, a nova tecnologia em comunicação e em transportes e pela queda dos custos energéticos: para além dos limites nacionais, surgiu um mercado único e global.

Por um lado, existe um aspecto surpreendente da globalização. Tomando por referência os anos 1990, Sayad notou que o volume da transação mundial de mercadorias, atualmente (ele escreve em 1995 – ainda em fase inicial do processo de globalização), é menor do que havia na passagem do século XIX para o XX. Segundo Sayad (1995, p. 2),

> O que os conferencistas de globalização não sabem é que o volume do comércio internacional em 1990 é ainda menor do que o volume de comércio internacional do final do século passado e início deste, quando as mercadorias eram transportadas por lindos navios a vela, os 'clipper' ou, mais tarde, pelos esfumaçados vapores.

Por outro lado, no tocante às transações financeiras, houve um crescimento espantoso. Conforme Therborn (1995, p. 44), também tomando por base os anos 1990, "[…] durante um dia em Londres, é negociado um montante de divisas correspondente ao PIB mexicano de um ano inteiro. Em um dia e meio, os traficantes de divisas vendem e compram o equivalente ao PIB anual do Brasil". A demonstração do crescimento do volume financeiro relativo aos empréstimos transnacionais ilustra bem o avanço da globalização em relação ao mercado de capitais: "[…] os empréstimos internacionais […] somavam US$ 324 bilhões em 1980 e US$7,5 trilhões em 1991. Em 1980, representavam 4% do PIB dos países da Europa; em 1991, 41%" (Sayad, 1995, p. 2). Comparando o comércio de mercadorias com as transações financeiras, Therborn (1995, p. 44) afirma que

> […] na Alemanha, um dos países mais importantes do capitalismo avançado, por volta de 1985, as transações externas de capital representavam 80% do comércio externo do país. Em 1993, estas transações foram cinco vezes mais importantes do que o negócio de mercadorias naquele país. Se considerarmos todos os mercados internacionais de moedas, divisas, ações, etc., veremos que estes têm uma dimensão 19 vezes maior que do que todo o comércio mundial de mercadorias e serviços.

Essa massa de capital desloca-se, com velocidade digital, em busca da sua multiplicação. As privatizações em curso em diversos países podem ser o destino desse capital. Cabe lembrar, também, que a arbitragem (diferença

de taxas de juros reais de país para país) também determina esse deslocamento[148].

Desse modo, há tempos, a globalização vem exigindo reformas nas estruturas de produção e na legislação. Fatos como a privatização das estatais, a transferência de complexos industriais altamente poluidores e consumidores de energia para países periféricos[149], a redução de tarifas alfandegárias, a diminuição ou extinção de impostos, o encolhimento dos gastos sociais[150] servem para ilustrar em que direção apontam as reformas de Estado e os supostos 'desejos' do mercado. Ou seja, o neoliberalismo e a sua indissociável globalização da economia, em função da ampliação da acumulação capitalista e da ampliação dos mercados, estão a exigir 'sem rodeios' a remarcação de novos papéis para o Estado.

Dessa maneira, o neoliberalismo, quando propõe o Estado mínimo, não propugna um Estado fraco; ao contrário, o pretendido Estado neoliberal é um Estado forte. Entretanto, o atual bloco histórico[151] não o quer agindo como empreendedor econômico e criador/provedor de demandas, mas, sim, como um Estado que assegure os contratos, garanta a propriedade privada, financie um *quantum* (o mínimo possível) de assistência para algumas áreas sociais, por intermédio de provedores privados em nome do Estado – em contratos chamados PPP (Parcerias Público-Privadas). De acordo com a concepção neoliberal, a execução dos projetos sociais deve ser atribuída à iniciativa privada[152].

'Razão ideológica' e 'Razão real': inferências sobre as motivações e justificativas para reformas neoliberais

O neoliberalismo é mais uma representação da falsa consciência expressa pela burguesia, ou melhor, por frações da classe burguesa, que vem sendo posta em prática em muitos países. Por isso, para fins didáticos, denomina-se 'razão ideológica' a falsa interpretação da realidade feita pelos ideólogos neoliberais. O bloco histórico que procura se estabelecer no poder, tendo por base o neoliberalismo, acredita que a implementação de seu modelo político-econômico-social e cultural tornará capaz de estabilizar a economia, transferir os conflitos próprios da política para o mercado (economia) e dirigir sem os sobressaltos das crises a sociedade, imaginando que o mercado possua plena capacidade de regular a economia e controlar

as tensões sociais, de modo que esse bloco histórico manteria, sob sua direção política e cultural, a população afetada.

Ester Buffa, na obra *Ideologias em conflito: escola pública e escola privada*, afirma que o liberalismo é a ideologia da classe dominante "[…] porque tende a seus interesses e necessidades de manutenção da ordem capitalista, mas é imposta à sociedade como um todo, como se fosse a expressão dos valores universais da sociedade e não os de uma classe específica" (Buffa, 1979, p. 108). Por correlação, segundo os argumentos apresentados ao longo deste livro, essa caracterização da ideologia liberal é válida também para a sua vertente neoliberal. Portanto, o neoliberalismo é resultado de uma falsa interpretação da realidade por frações sociais burguesas e que é imposta ao complexo social como valores universais, porém sem explicitar que se trata da representação dos próprios interesses dos grupos sociais dominantes.

Nesse sentido, com base em Lukács, pode-se afirmar que a burguesia, como classe social, espera que, no desenvolvimento das atividades práticas da vida cotidiana, o modo de agir que lhe é próprio seja aceito pelo proletariado (e pelos demais grupos, classes e atores sociais) (Lukács, 1974). O mercado é um desses espaços de promoção e ação da burguesia que se naturaliza na sociedade. Dessa forma, o chamado 'ótimo de Pareto' é uma situação de mercado em que as classes dominantes qualificam como equilíbrio ideal. Para os agrupamentos sociais burgueses, o mercado deve dar conta de alocar eficientemente os recursos e absorver conflitos sem a intervenção do Estado. É esse tipo de manifestação que Lukács (1974, p. 79) chama de falsa consciência: "[…] o grau supremo da inconsciência, a forma mais gritante da 'falsa consciência' exprime-se sempre na ilusão aumentada de que os fenómenos econômicos são conscientemente dominados". Em linha de raciocínio similar, Castro enfatiza que esse modelo econômico-social é originado de uma necessidade de se mistificar uma realidade concentradora e monopólica. Para Castro ([199-], p. 10),

> […] toda essa mistificação é uma decorrência lógica da incoerência e do conflito que a ideologia do neoliberalismo pretende camuflar: a superconcentração do poder econômico, político e até cultural, numa parcela reduzida da sociedade face a um mundo cada mais dividido e desigual.

Assim, concluindo, a 'razão real' que exige a transformação do Estado que está aí, o Estado 'realmente existente', faz com que as propostas

neoliberais ocupem espaços sociais, políticos e econômicos não coerentemente e corretamente preenchidos por programas de vertentes humanistas, de origens diversas do neoliberalismo, sejam liberais, ordo-liberais, social-democratas ou socialistas. A proposta do Estado mínimo é dessas ideias que acabam 'colando' por não haver uma crítica coerente e concreta por parte de forças políticas ligadas à perspectiva do trabalho, ao Estado 'realmente existente', que em grande medida encontra-se privatizado.

Muitas vezes, as forças políticas, econômicas e sociais (potencial bloco histórico alternativo), que poderiam propor e dirigir as transformações necessárias, abrem mão da iniciativa política de transformação por conta de 'taticismos', com justificativas próximas de 'não se pode propor isto, pois o partido perderia votos', ou por um tipo de 'pragmatismo' que alcança, no máximo, vitórias parciais e temporárias. Passa a hora de as forças progressistas, referenciadas na perspectiva do trabalho, operarem a negação da negação, pois é evidente que o Estado 'realmente existente' está organicamente privatizado. Assim, há muitas bandeiras de luta que são caras às forças progressistas e que devem ser retomadas, tais como: ensejar esforços para a desmercadorização na oferta de bens que propiciem o bem-estar da população (Esping-Andersen, 1991), oferecer efetivos e genuínos bens públicos (Hirschman, 1973) e republicanizar todos os poderes (Executivo, Legislativo e Judiciário), instituições e órgãos de Estado (Bourdieu, 2014). Assim, é possível começar, sem hesitações, a pôr em questão a ideologia neoliberal. Entretanto, não se podem desconsiderar as complexidades sociais, no campo da política, da economia e da cultura, pois, como adverte Perry Anderson, ainda em 1995, o neoliberalismo é uma força intelectual e política que não deve ser subestimada.

> É perigoso iludir-se com a idéia de que o neoliberalismo é um fenômeno frágil ou arcaico, ou já anacrônico. Continua a ser uma ameaça ativa e muito poderosa, tanto aqui na América Latina quanto na Europa ou em outras partes. Um adversário formidável que foi vitorioso muitas vezes nos últimos anos, mas não é invencível (Anderson, 1995, p. 197).

Além disso, continua Anderson, não se deve esquecer de três lições básicas dadas pelo próprio neoliberalismo:

1. "Não ter nenhum medo de estar absolutamente contra a corrente política do nosso tempo" (Anderson, 1995, p. 197). Hayek e Friedman

por décadas tiveram paciência na oposição, professavam as suas teses quando o meio acadêmico os chamava de loucos (Anderson, 1995, p. 197).

2. “Não transigir em idéias, não aceitar nenhuma diluição de princípios” (Anderson, 1995, p. 198). Os teóricos neoliberais são intransigentes, radicais e duros intelectualmente. “O neoliberalismo é o oposto de um pensamento fraco” (Anderson, 1995, p. 198).
3. “Não aceitar nenhuma instituição estabelecida como imutável” (Anderson, 1995, p. 198). Nas décadas de 1950 e 1960, o consenso burguês propugnava o fim do desemprego e ninguém imaginava a privatização do petróleo, da água, de hospitais, escolas, mas quando a situação se tornou favorável às propostas neoliberais, o desemprego e as privatizações aconteceram. “Nenhuma instituição, por mais consagrada e familiar, é, em princípio, intocável. A paisagem institucional é muito mais maleável do que se crê” (Anderson, 1995, p. 199).

Enfim, sintetizando o raciocínio e lembrando dos conselhos de Perry Anderson, pode-se concluir que urge, antes de qualquer proposta de extinção do Estado, a construção de um Estado verdadeiramente público e realmente destinado ao público, cujos fundamentos devem se assentar sobre as bases substantivas da democratização política, cultural e econômica, especialmente por intermédio da promoção da igualdade e da equidade[153]. Não se deve esquecer de que esse Estado deve ser transformado sob o signo da participação popular, tendo por escopo a construção de uma sociedade solidária, justa, sustentável, fraterna, democrática, intercultural, livre e igualitária.

Entretanto, poderia surgir a questão: é possível erigir um Estado verdadeiramente público em ambiente de domínio do capitalismo? A resposta é, sem querer que pareça um apelo à retórica, ‘sim’ e ‘talvez’. ‘Sim’, porque é possível a construção substantiva do Estado republicano (sociedade civil + sociedade política) que seja provedor de ‘bens públicos’ e que seja capaz de promover o ‘bem comum’ sem esperar a derrocada do sistema capitalista (‘de maduro’ ou provocada pelas forças sociais organizadas pela perspectiva do trabalho). ‘Talvez’, porque as contradições próprias do sistema capitalista não permitem vida tranquila a um Estado que sirva igualmente e com justiça (política, econômica e cultural) a toda

sociedade. Mesmo que possa parecer um jogo de palavras, não se pode deixar de considerar que a História está aberta e, de acordo com a ‘filosofia da práxis’, não se idealiza a conjuntura, pois a luta pela transformação da sociedade é obra dos atores sociais presentes nessa mesma sociedade. O Estado do futuro, para alcançá-lo, frise-se, exige dos atores sociais a compreensão de que se trata de percorrer um caminho de contradições, mas que está aberto na História e é o Estado que aí está, o Estado realmente existente, que deve ser transformado. Como afirma Lukács (1974, p. 50-51), recorrendo ao pensamento de Rosa Luxemburgo,

> […] é claro que, se se admite a acumulação sem limite do capital, se prova também a sua viabilidade sem limites. Se o modo de produção capitalista está em condições de assegurar o crescimento sem limites das forças produtivas, o progresso econômico é invencível.

Em suma, não se pode cair em ‘contos’. Acreditar que este sistema terá vida eterna é aceitar que se trata de um ‘sistema-vampiro’, algo sobrenatural que sobrevive extraindo a alma dos vivos e sugando sangue alheio (tão realista e próprio do sistema capitalista); porém, na dialética dos contrários, suas fragilidades podem ser alcançadas por aqueles indivíduos coletivos, movimentos, atores, classes e grupos sociais, que saibam mirar com precisão o(s) ponto(s) de sua vitalidade e que, ao fazerem isso, em sociedade civil(izada), guiem-se cordialmente pelos mais caros e generosos valores humanos.

Considerações finais

> Permitir que o mecanismo de mercado seja o único dirigente do destino dos seres humanos e do seu ambiente natural, e até mesmo o árbitro da quantidade e do uso do poder de compra, resultaria no desmoronamento da sociedade. […] Despojados da cobertura protetora das instituições culturais, os seres humanos sucumbiriam sob os efeitos do abandono social; morreriam vítimas de um agudo transtorno social, através do vício, da perversão, do crime e da fome (Polanyi, 1980, p. 85).

Ao longo deste livro, para sustentar as discussões teóricas acerca do neoliberalismo e da educação, perpassa a sugestão de que os mortos não sejam esquecidos (falecidos, mas não sucumbidos; por isso, vivamente aqui citados). Porém, é preciso ressalvar: não se pode deixar-se, ao mesmo tempo, escravizar pelos que pereceram porque a história continua.

Isso para dizer que, de um lado, da mesma maneira que o neoliberalismo chama para a atualidade determinados guias de quem seus doutrinadores declaram-se herdeiros teóricos; de outro lado, o pensamento crítico pode clamar pela história e recuperar suas referências no passado e atualizar o debate feito por aqueles estudiosos que escreveram com tintas inspiradas na experiência histórica dos que sofreram sacrifícios e que defenderam a perspectiva do trabalho e do bem comum.

Dessa forma, recuperando lides teóricas nos séculos XIX e XX, procurou-se verificar as fontes do modelo econômico neoliberal e resgatar argumentos do pensamento de matriz crítica às ortodoxias liberais. No entanto, como sugere Descartes (1979), na justa medida para, assim, não se deixar apequenar pelas infindáveis referências aos mestres e a seus opositores, deixando perder a originalidade do pensamento novo ou querendo que os antigos, mesmo que clássicos, resolvam problemas com os quais não viveram e que são próprios da contemporaneidade de seus intérpretes. Tais equívocos (ou mesmo erros) imitariam a hera "[…] que não tende a subir mais alto que as árvores que a sustentam, e que muitas vezes mesmo torna a descer, depois de ter chegado ao seu topo" (Descartes, 1979, p. 47).

Nesse sentido, a epígrafe no início destas considerações finais tem a intenção de ressaltar que o mercado, diferente do que professam os apologistas de correntes liberais ortodoxas, como variadas versões do

neoliberalismo, não pode ser a referência de direção dos destinos da sociedade. O mercado não é um espaço (tempo) de promoção de consenso social, é muito mais um instrumento de coerção do que algo que promova a harmonia na alocação de recursos e a paz entre os produtores e os possuidores de mercadorias. Na verdade, esses atores sociais (seres humanos), abandonados ao livre jogo do mercado, sem a proteção de instituições sociais e culturais e despojados de bens públicos, entrando em uma guerra de todos contra todos, feneceriam. Isto é, a humanidade, deixada à sorte do livre jogo do mercado, sob o comando do individualismo possessivo e sem cooperação solidária, em curto prazo (o que seria curto, médio ou longo prazo para a História?) chegaria à extinção.

Por isso, merece firme contestação a tese de Friedman (como um exemplo de representação do neoliberalismo), que pugna por um pretenso consenso intermediado pelo mercado[154]. Para contraditar esse preceito liberal ortodoxo, que é um evidente dogma economicizante[155], cabe chamar o autor de *A grande transformação*, Karl Polanyi, que prognosticava que, após o fim da Segunda Guerra Mundial e da derrota do nazifascismo, haveria a inauguração de um mundo de liberdade essencialmente humanista, isento de ditaduras, especialmente a ditadura da economia de mercado. Para Polanyi (1980, p. 249),

> […] o fim da economia de mercado pode se tornar o início de uma era de liberdade sem precedentes […]. Liberdade não como complemento do privilégio, contaminada em sua fonte, mas como um direito consagrado, que se estende muito além dos estreitos limites da esfera política e atinge a organização íntima da própria sociedade […]. Uma tal sociedade pode-se permitir ser ao mesmo tempo justa e livre.

O ideal de Polanyi parece ainda distante[156]. Após a Segunda Grande Guerra, muitas sociedades nacionais vinham ampliando as conquistas de liberdade e de justiça social. Porém, houve paralisias e retrocessos, como os havidos nos anos 1970, com a justificativa de que o modelo de desenvolvimento baseado nas intervenções de Estado como indutor de progresso tinha se esgotado. A crise dos anos 1970 veio a ser o exemplo mais comentado da extenuação das ações de Estado como indutor do desenvolvimento e promotor do bem-estar social. As instâncias, organizações e instituições construtoras da cidadania e formadoras da sociedade civil vêm sendo gradativamente desmontadas desde a crise dos anos 1970 (e aceleradas com a queda do Muro de Berlin em 1989, que

representa a *débâcle* do socialismo europeu). De forma que muitos dos avanços sociais, frutos do chamado *welfare state* ou do Estado benfeitor, vêm sendo solapados. No Brasil, apregoa-se, desde então, a eliminação do 'custo Brasil'[157] e, logo depois da promulgação da Constituição Federal de 1988, conhecida como Constituição Cidadã, a derrubada de conquistas sociais.

No que se refere à Educação, constata-se que a ortodoxia liberal quer a educação submetida às leis de mercado. O neoliberalismo ou propõe a pura privatização ou cria ardis também privatizantes, a exemplo da 'Escola Cooperativa de Maringá'[158], *charter school* e outros tipos de Parcerias Público-Privadas (PPPs), como foi apresentado no primeiro capítulo '*Charter School* e Escola Cooperativa de Maringá'. Nota-se que, sem prejuízo da importância dos demais capítulos, tratou-se aqui do eixo das discussões sobre o neoliberalismo. Por isso, o capítulo que abre o livro pode ser considerado o principal nesta obra, pois é o que trata com mais vagar e foco sobre o tema da dissertação de mestrado defendida na UFSCar e, por consequência, o motivo da presente publicação.

Não é ocioso lembrar que o primeiro capítulo tratou sobre a escola cooperativa de Maringá, *charter school*, e outras discussões sobre educação relacionadas ao neoliberalismo. Educação, um bem público e um direito humano, vem sendo considerada pelos doutrinadores neoliberais como apenas um serviço a ser executado pela esfera privada, mesmo que financiado pelo Estado. Em síntese, no primeiro capítulo, foram, também, apresentadas as características da escola cooperativa de Maringá, as *charter schools*, a Nova Gestão Pública e algumas interpretações da educação pelo neoliberalismo, com maior atenção para a chamada 'Escola Cooperativa de Maringá', uma experiência privatizante da gestão educacional das escolas no município de Maringá, no Paraná.

O segundo, o terceiro e o quarto capítulos foram desenvolvidos em virtude do tratamento extremamente 'igual' que o neoliberalismo faz das coisas, dos serviços, do bem público e dos seres humanos: tudo, sob o capitalismo, tende a ser transformado em mercadoria. Por isso, foram feitas algumas reflexões acerca do liberalismo, com o intuito de situar o retorno da mágica 'mão invisível' do mercado, propagandeada pelos neoliberais como a 'ótima' alocadora de recursos e a perfeita reguladora das tensões sociais. Ademais, foi apresentada uma discussão essencialmente econômica, com o fito de encontrarmos as raízes do neoliberalismo. Desse

modo, foram recuperadas críticas de Marx ao liberalismo econômico e foi ressaltado o rompimento de Keynes com a ortodoxia liberal neoclássica. Foram contrapostos, outrossim, os conceitos de valor-trabalho e valor-utilidade, defendendo o princípio de que o trabalho é o essencial criador de valor. Não se deixou, ainda, de considerar que, no sistema de produção e consumo sob comando do capital, o fetichismo estende seu véu sobre as coisas do capital. As relações sociais no capitalismo são marcadas, sobretudo, como relações entre coisas. No contexto do neoliberalismo, de maneira radicalizada, nota-se que a coisificação alcança muito do que antes era considerado bem público, a exemplo da educação.

A questão do Estado foi o assunto do quinto e último capítulos. Tendo em vista a defesa do Estado mínimo pelos neoliberais, resgatam-se os conceitos de Estado desenvolvidos por Marx, Lênin e Gramsci e apresenta-se uma discussão a respeito das razões do sucesso das proposições neoliberais. Percebe-se que o neoliberalismo vem conquistando espaço por duas razões básicas, a ‘razão real’ e a ‘razão ideológica’. A primeira é apoiada nas verdadeiras deficiências no atendimento ao público pelo Estado ‘realmente existente’ e pelo fato de que esse Estado, em essência, tem sido e estado privatizado. A segunda razão é resultado de uma falsa interpretação da realidade feita pelos ideólogos neoliberais.

Para finalizar, afirma-se que, concretamente, as forças políticas comprometidas com o público e com a humanidade, para reverter a regressividade neoliberal, não podem descurar-se da republicização do Estado, da desmercadorização e devem abrir mão de diversos ‘taticismos’ ainda presentes nas correntes políticas progressistas. Devem desenvolver, sem hesitações, um conjunto de ideias que possa ser uma alternativa emancipadora da humanidade, substantivamente democratizadora da sociedade, em termos econômicos, políticos, sociais e culturais, com vistas a (re)fundar um bloco histórico humanista gestado organicamente na perspectiva do trabalho.

Posfácio

> nunca sei ao certo
> se sou um menino de dúvidas
> ou um homem de fé
> certezas o vento leva
> só dúvidas continuam de pé (Leminski, 1996, p. 38).

Em 1995, Mário Luiz Neves de Azevedo defendeu sua dissertação de mestrado intitulada *Neoliberalismo e educação: novo conflito entre o público e o privado*, junto ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar). Quase 25 anos depois, a dissertação chega sob a forma de livro, devidamente atualizada com a literatura mais recente, em especial no que diz respeito ao próprio neoliberalismo e à chamada Nova Gestão Pública (NGP). O resultado é um texto gordinho, com cinco capítulos (1. *Charter school* e escola cooperativa de Maringá: a nova gestão pública; 2. Liberalismo, neoliberalismo e educação; 3. Teoria do capital humano, bem público e mercadorização da educação; 4. Certas coisas d'O Capital (e algo mais – ou menos – sobre o neoliberalismo); 5. Questões do Estado e o Estado em questão), além da introdução e das considerações finais.

Entendo que se deve formular questão básica acerca da publicação: vale a pena recuperar um estudo 'antigo' e divulgá-lo? A meu juízo, a resposta é plenamente positiva, em razão da abordagem que Mário Azevedo desenvolve, sobretudo no capítulo inicial, em que se estabelece um diálogo 'com a produção acadêmica de referência na área de educação sobre *charter school*, parcerias público-privadas e a Nova Gestão Pública', atualizando a leitura do que pode ser considerada a primeira experiência de *charter school* no Brasil, há mais de um quarto de século (1991 e 1992), no Noroeste do estado do Paraná, em Maringá.

A chamada 'escola cooperativa de Maringá' se instituiu como variante de privatização das gestões das administrações das escolas da rede pública urbana do município, na gestão de Ricardo Barros (ex-PFL). Na prática, 'empresas privadas assumiram a administração das escolas públicas, tendo

como contrapartida financeira o pagamento pelo município de um valor *per capita* multiplicado pela quantidade de alunos matriculados em cada escola'. Mário realça que a 'administração liberal' desenhou política que pode ser caracterizada como uma reforma gerencialista na rede pública municipal maringaense. Tal modelo de gestão escolar, com 'ensino público e gratuito com microgestão privada', apareceu um ano antes de a primeira *charter school* receber matrículas nos Estados Unidos da América, sendo autorizada por lei em 1991 e tendo o início de sua operação em 1992 em St. Paul, no estado de Minnesota. Ressalte-se, ainda, que o ordenamento jurídico-legal brasileiro não permitia que uma empresa privada, 'cooperativa' ou organização social, pudesse receber recursos públicos para administrar autonomamente escolas públicas. Houve reação contrária, a questão envolvendo o conflito público e privado foi judicializada e 'o Poder Judiciário deu provimento ao requerido pelos defensores da educação pública, retornando o caráter público das escolas municipais em 1994'.

Nos EUA, as *charter schools* são financiadas com recursos públicos, governadas por entes privados que, na maioria das vezes, possuem fins lucrativos, além de poderem receber financiamento privado adicional (individuais, empresariais ou filantrópicos). Além disso, há algumas outras modalidades, podendo as famílias escolher as escolas a serem subvencionadas pelo Estado. Há escolas privadas com subsídio público e acesso gratuito, com projetos pedagógicos 'alternativos' e, também, aquelas geridas pelo novo formato de privatização da educação pública, o já mencionado *Educational Management Organization* (EMO), que se ancora na ideia segundo a qual a gestão empresarial é mais eficiente, caracterizando-se pela criação de *charters* por empresas lucrativas, sendo que não poucas se configuram em 'redes' de escolas *charter*.

Na 'microgestão privada' paranaense, as empresas organizadas para gerenciar as escolas municipais recebiam da Prefeitura de Maringá a permissão de uso do prédio e dos equipamentos públicos, bem como um valor por aluno matriculado e materiais de consumo discriminados em contrato entre as partes. Ou seja, com as verbas repassadas seriam pagos os salários de professores e funcionários, responsáveis pelas atividades das escolas e das creches.

Outras experiências (Pernambuco e Goiás) são mencionadas de forma rápida e se destaca que as chamadas 'escolas cooperativas' não eram cooperativas na acepção comumente aceita 'da expressão trabalho

compartilhado, de cooperatividade e de cooperação'. A de Maringá se organizava como empresa privada, tendo como objetivo o lucro. 'Ela não foi organizada por estudantes ou pais de estudantes, tendo em vista a melhoria do ensino ou o compartilhamento de custos com a educação de alunos que, supostamente, estiveram frequentando escolas particulares'.

O esforço deste livro é no sentido de demonstrar que a ortodoxia liberal pretende, no que se refere à educação, submetê-la às leis de mercado, valendo-se para tanto do neoliberalismo, da pura privatização ou de ardis privatizantes – como foi o caso da 'Escola Cooperativa de Maringá', *charter school* e outras modalidades de parcerias público-privadas (PPPs). Nesse sentido, defendeu-se a concepção de que a educação é um bem público e um direito humano, na contramão das concepções neoliberais, que a enxergam 'como apenas um serviço a ser executado pela esfera privada, mesmo que financiado pelo Estado'. Em suma, entendem que, sob o capitalismo, tudo é passível de ser transformado em mercadoria. Não é por outra razão que Mário Azevedo dedica várias páginas a destrinçar as artimanhas dos adeptos da teoria do capital humano, das tomadas de posição da Unesco, do Banco Mundial e da OCDE acerca das despesas e dos investimentos em educação, assim como das teorias e questões do Estado em Marx, Lênin e Gramsci, uma vez que os neoliberais defendem com unhas e dentes um Estado mínimo.

Para os neoliberais, a exclusão é simplesmente o resultado do pouco (ou da ausência de) preparo dos indivíduos, que não souberam ou não tiveram condições de aproveitar as oportunidades que lhes foram apresentadas. Isso se ouve e se lê, com maior ou menor dose de elaboração, o tempo todo. Para a corrente de pensamento social à qual Mário Azevedo se filia, a desigualdade social se acentua se a educação não se constituir em um direito humano e um bem público. Martin Luther King costumava dizer que 'a injustiça num lugar qualquer é uma ameaça à justiça em todo lugar'.

Afrânio Mendes Catani
Faculdade de Educação/USP

Referências

LEMINSKI, P. **O ex-estranho**. São Paulo: Iluminuras, 1996.

Referências

ADRIÃO, T. Escolas charters nos EUA: contradições de uma tendência proposta para o Brasil e suas implicações para a oferta da educação pública. **Educação e Filosofia**, Uberlândia, v. 28, n. especial, p. 263-282, 2014.

AFONSO, A. J. Estado, mercado, comunidade e avaliação: esboço para uma rearticulação crítica. **Educação & Sociedade**, Campinas, ano XX, n. 69, p. 139-164, dez. 1999.

ALVES, G. O que é o precariado? **Blog da Boitempo**. São Paulo, 22 jul. 2013. Disponível em: https://blogdaboitempo.com.br/2013/07/22/o-que-e-o-precariado/. Acesso em: 28 fev. 2019.

ALVES, M. T. G. Conteúdos ideológicos da nova direita no município de São Paulo: análise de *surveys*. **Opinião Pública**, Campinas, v. 6, n. 2, p. 187-225, 2000.

AMARAL, L. H. Médicos abrem cooperativas em SP. **Folha de São Paulo**, São Paulo, 6 abr. 1995. Caderno 3, p. 1.

ANDERSON, P. Balanço do neoliberalismo. *In*: SADER, E.; GENTILI, P. (org.). **Pós-neoliberalismo**: as políticas sociais e o Estado democrático. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995. p. 9-28.

ANDERSON, P.; THERBORN, G.; SALAMA, P. A trama do neoliberalismo: mercado, crise e exclusão social. *In*: SADER, E.; GENTILI, P. (org.). **Pós-neoliberalismo**: as políticas sociais e o Estado democrático. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995. p. 139-180.

ANTHEM. Intérprete e compositor: Leonard Cohen. *In*: THE FUTURE. Intérprete: Leonard Cohen. [*S. l.*]: Columbia Records, 1992. 1 CD, faixa 5.

APPLE, M. Produzindo diferença: neoliberalismo, neoconservadorismo e a política de reforma educacional. **Linhas Críticas**, Brasília, DF, v. 21, n. 46, p. 606-644, set./dez. 2015.

AS COISAS. Intérpretes: Caetano Veloso e Gilberto Gil. Compositores: Arnaldo Antunes e Gilberto Gil. *In*: TROPICÁLIA 2. Intérpretes: Caetano

Veloso e Gilberto Gil. [*S. l.*]: Philips, 1993. 1 CD, faixa 7.

AUCOIN, P. Administrative reform in public management: paradigms, principles, paradoxes and pendulums. **Governance**: an International Journal of Policy and Administration, Oxford, v. 3, n. 2, p. 115-137, Apr. 1990.

AUDITORIA CIDADÃ DA DÍVIDA. **Dividômetro**: quanto pagamos (juros e amortizações) – dívida pública federal. Disponível em: https://auditoriacidada.org.br/. Acesso em: 28 fev. 2019.

AVILA, R. Taxas de juros: a grande ilegitimidade da dívida 'interna'. **Auditoria Cidadã da Dívida**. Brasília, DF, 22 maio 2018. Disponível em: https://auditoriacidada.org.br/conteudo/taxas-de-juros-a-grande-ilegitimidade-da-divida-interna/. Acesso em: 20 abr. 2018.

AZEVEDO, M. L. N. **Neoliberalismo e educação**: novo conflito entre o público e o privado. 1995. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 1995.

AZEVEDO, M. L. N. **Universidade e neoliberalismo**: o Banco Mundial e a reforma universitária na Argentina (1989-1999). 2001. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2001.

AZEVEDO, M. L. N. Igualdade e equidade: qual é a medida da justiça social? **Avaliação**, Campinas, v. 18, p. 129-150, 2013a.

AZEVEDO, M. L. N. A economia baseada no 'cercamento' do conhecimento: globalização, educação e mercadorias fictícias. *In*: CHAVES, V. L. J.; SILVA JÚNIOR, J. R.; CATANI, A. M. (org.). **A universidade brasileira e o PNE**: instrumentalização e mercantilização educacionais. São Paulo: Xamã, 2013b. v. 1. p. 95-112.

AZEVEDO, M. L. N. Transnacionalização e mercadorização da Educação Superior: examinando alguns efeitos colaterais do capitalismo acadêmico (sem riscos) no Brasil - A expansão privado-mercantil. **Revista Internacional de Educação Superior - RIESup**, Campinas, v. 1, p. 86-102, 2015.

AZEVEDO, M. L. N. O novo regime fiscal: a retórica da intransigência, o constrangimento da oferta de bens públicos e o comprometimento do PNE

2014-2024. **Tópicos Educacionais**, Recife, n. 1, jan./jun. 2016.

AZEVEDO, M. L. N. The Bologna process and higher education in Mercosur: regionalization or Europeanization? **International Journal of Lifelong Education**, London, v. 33, n. 3, p. 1-17, May 2014.

AZEVEDO, M. L. N. A Escola Cooperativa de Maringá – ou uma escola com ensino público e gratuito com microgestão privada (1991-1992): uma experiência de *charter school* no Brasil *avant la lettre*. **Arquivos Analíticos de Políticas Educativas**, [*s. l.*], v. 26, p. 132-34, 2018.

AZEVEDO, M. L. N.; CATANI, A. M. **Universidade e neoliberalismo**: o Banco Mundial e a reforma universitária na Argentina (1989-1999). Londrina: Práxis, 2004.

AZEVEDO, M. L. N.; CATANI, A. M. Políticas públicas para o ensino superior no Brasil: de FHC a Lula. *In*: AZEVEDO, M. L. N. (org.). **Política educacional brasileira**. 2. ed. Maringá: Eduem, 2010. p. 67-90.

AZEVEDO, M. L. N.; OLIVEIRA, J. F.; CATANI, A. M. O Sistema Nacional de Pós-graduação (SNPG) e o Plano Nacional de Educação (PNE 2014-2024): regulação, avaliação e financiamento. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, Porto Alegre, v. 32, n. 3, p. 783-803, set./dez. 2016.

BADDINI, M. Quase mil pessoas na manifestação contra a privatização da educação. **Jornal do Povo**, Maringá, p. 4, 25 out. 1991.

BALL, S. J. **Educação Global S.A.**: novas redes políticas e o imaginário neoliberal. Ponta Grossa: Editora da UEPG, 2014.

BALL, S. J.; YOUDELL, D. Hidden privatization in public education: preliminary report. *In*: EDUCATION INTERNATIONAL WORLD CONGRESS, 5., 2007, London. **Proceedings** […]. London: Institute of Education, University of London, 2007.

BANCO INTERAMERICANO DE DESENVOLVIMENTO. **Bienes publicos regionales**: promoviendo soluciones regionales para problemas regionales. Washington: BID, 2007. Disponível em: http://www.iadb.org. Acesso em: 20 fev. 2019.

BANQUE MONDIALE. **Rapport Annuel 1996**. Washington: Worl Bank, 1996.

BECK, U. **The metamorphosis of world**. Cambridge: Polity, 2016.

BELL, D. What is liberalism? **Political Theory**, [*s. l.*], v. 42, n. 6, p. 682-715, 2014.

BHAGWATI, J. N. Directly unproductive, profit-seeking (DUP) activities. **Journal of Political Economy**, [*s. l.*], v. 90, n. 5, p. 988-1002, 1982.

BOBBIO, N. Existe uma doutrina marxista do Estado? *In*: BOBBIO, N. **O marxismo e o Estado**. Rio de Janeiro: Graal, 1979. p. 13-31.

BOBBIO, N. **O futuro da democracia**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1989.

BOBBIO, N. **Liberalismo e democracia**. São Paulo: Brasiliense, 1990.

BOBBIO, N. **Direita e esquerda**: razões e significados de uma distinção política. São Paulo: Ed. Unesp, 1995.

BOBBIO, N.; ANDERSON, P. Correspondência. **Novos Estudos**, São Paulo, v. 39, n. 2, p. 97-113, jul. 1994.

BORGES, B.; CALGARO, F. IDH do Brasil melhora e supera média da AL; país é o 79º em ranking mundial. **Folha S. Paulo**, São Paulo, 2014. Disponível em: https://noticias.uol.com.br/internacional/ultimas-noticias/2014/07/24/idh-do-brasil-sobe-supera-media-latinoamericana-mas-ainda-e-2-entre-brics.htm?cmpid=copiaecola. Acesso em: 17 mar. 2018.

BORÓN, A. A. **Estado, capitalismo e democracia na América Latina**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1994.

BORÓN, A. A. A sociedade civil depois do dilúvio neoliberal. *In*: SADER, E.,; GENTILI, P. (org.). **Pós-neoliberalismo**: as políticas sociais e o Estado democrático. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995. p. 63-118.

BOTTOMORE, T. **Dicionário do pensamento marxista**. Rio de Janeiro: Zahar, 1988.

BOURDIEU, P. **Questões de Sociologia**. Tradução de Jeni Vaitsman. Rio de Janeiro: Marco Zero, 1983.

BOURDIEU, P. **Razões práticas**: sobre a teoria da ação. Tradução de Mariza Corrêa. Campinas: Papirus, 1996.

BOURDIEU, P. **Contre-feux**. Paris: Éditions Liber-Raisons d'Agir, 1998.

BOURDIEU, P. **Sobre o Estado**. Tradução de Rosa Freire d'Aguiar. São Paulo: Companhia das Letras, 2014.

BOURDIEU, P.; PASSERON, J. C. **A reprodução**: elementos para uma teoria do sistema de ensino. 2. ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1982.

BRASIL. **Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado**. Brasília, DF: Presidência da República, 1995.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Organizado por Cláudio Brandão de Oliveira. Rio de Janeiro: Roma Victor, 2002.

BRÉMOND, J. **Les économistes néo-classiques**: de L. Walras à M. Allais, de F. Von Hayek à M. Friedman. Paris: Hatier, 1989.

BRESSER-PEREIRA, L. C. Do Estado patrimonial ao gerencial. *In*: PINHEIRO, P. S.; WILHEIM, J.; SACHS, I. (org.). **Brasil**: um século de transformações. São Paulo: Cia. das Letras, 2001. p. 222-259.

BRUNO, L. Educação, qualificação e desenvolvimento econômico. *In*: BRUNO, L. (org.). **Educação e trabalho no capitalismo contemporâneo**. São Paulo: Atlas, 1996. p. 91-123.

BUFFA, E. **Ideologias em conflito**: escola pública e escola privada. São Paulo: Cortez & Moraes, 1979.

CAPUL, J.-Y.; GARNIER, O. **Pratique de l'économie et des Sciences Sociales**: de A a Z. Paris: Hatier, 1996.

CARNOY, M. **Estado e teoria política**. Campinas: Papirus, 1986.

CASTRO, R. P. **O estado e a economia**. São Paulo: UFSCar, [199-]. Mimeografado.

CENPEC. **Alternativa para a melhoria do ensino**: escolas cooperativas - a experiência de Maringá - PR (1989/1992). São Paulo: Cenpec, 1993. (Coleção Educação e Desenvolvimento Municipal).

CERVO, A. L. Conceitos em relações internacionais. **Revista Brasileira de Política Internacional**, Brasília, DF, v. 51, n. 2, p. 8-25, 2008.

CONSELHO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO. Assembléia Legislativa do Estado do Paraná. Prefeitura do Município de Maringá. **Escolas Cooperativas de Maringá**. Processo n. 008/92. Relator: Teófilo Bacha Filho. 7 ago. 1992. Mimeografado.

COUTINHO, C. N. **Gramsci**. Rio de Janeiro: Campus, 1989.

CROUCH, C. **The strange non-death of neoliberalism**. Cambridge: Polity, 2011.

DALE, R. Globalização e educação: demonstrando a existência de uma 'Cultura Educacional Mundial Comum' ou localizando uma 'Agenda Globalmente Estruturada para a Educação'? **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 25, n. 87, p. 423-460, 2004.

DALE, R. A sociologia da educação e o Estado após a globalização. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1099-1120, 2010.

DESCARTES, R. **Discurso do método**. 2. ed. São Paulo: Abril Cultural, 1979.

DIAS, M. A. R. Dez anos de antagonismo nas políticas sobre ensino superior em nível internacional. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 25, n. 88, p. 893-914, out. 2004.

DIAS, M. A. R. **A universidade no século XXI**: do conflito ao diálogo de civilizações. 2007. Disponível em: www.mardias.net. Acesso em: 1 maio 2008.

DIAS, M. A. R. **Enseñanza superior como bien público**: perspectivas para el centenário de la Declaración de Córdoba. [*S. l.*: *s. n.*], 2016. Conferência. Disponível em: http://grupomontevideo.org/sitio/wp-content/uploads/2017/08/Marco-Antonio-Rodrigues-Dias_ES-como-bien-p%C3%BAblico.pdf. Acesso em: 28 fev. 2019.

DIAS, M. C. N.; GUEDES, P. M. **O modelo de escola charter**: a experiência de Pernambuco. São Paulo: Instituto Fernand Braudel de Economia Mundial e Fundação Itaú Social, 2010.

DIAS SOBRINHO, J. **Avaliação**: políticas educacionais e reformas da educação superior. São Paulo: Cortez, 2003.

DICIONÁRIO HOUAISS. Disponível em: https://houaiss.uol.com.br/pub/apps/www/v3-3/html/index.php#2. Acesso em: 1 fev. 2018.

DIXON, K. **Les évangélistes du marché**. Paris: Raisons d'Agir, 1998.

DRUCKER, P. Eficiência empresarial. Entrevista: Harvard Especial. **Revista Exame**, São Paulo, n. 367, 7 jan. 1987.

EUROPEAN COMMISION. **Putting the consumer first**. Luxembourg: Publications Office of the European Union, 2016.

EURYDICE. **Autonomia das escolas na Europa**: políticas e medidas. Lisboa: Eurydice - Unidade Portuguesa, 2007.

ESPING-ANDERSEN, G. As três economias políticas do *welfare state*. **Lua Nova**: Revista de Cultura e Política, São Paulo, n. 24, p. 85-116, set. 1991.

FAORO, R. **Os donos do poder**: formação do patronato político brasileiro. São Paulo: Globo, 2000. 2 v.

FERNANDES, F. **A revolução burguesa no Brasil**. São Paulo: Globo, 2006.

FIM DAS ELEIÇÕES DIRETAS NAS ESCOLAS. **Jornal do Povo**, Maringá, p. 5, 5 nov. 1991.

FINKEL, S. M. Crise de acumulação e resposta educacional da nova direita. **Teoria & Debate**, Porto Alegre, n. 2, p. 3-18, 1992.

FÓRUM MARINGAENSE EM DEFESA DO PATRIMÔNIO PÚBLICO. **Escolas-cooperativas**: uma proposta de privatização da rede municipal de ensino público e creches de Maringá. Maringá, 1991. Mimeografado.

FONSECA, M.; TOSCHI, M. S.; OLIVEIRA, J. F. (org.). **Escolas gerenciadas**: planos de desenvolvimento e projetos político-pedagógicos em debate. Goiânia: Editora da UCG, 2004.

FRANCE. Ministère des Affaires Étrangères. Ministère de l'Économie, des Finances et de l'Industrie. **Les biens publics mondiaux**. Paris, fev. 2002.

FREIRE, P. Afronta à liberdade. **O Diário do Norte do Paraná**, Maringá, 18 out. 1991a. Entrevista coletiva.

FREIRE, P. Paulo Freire não vê futuro promissor para a educação. **Jornal do Povo**, Maringá, 19 out. 1991b. Entrevista coletiva.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 37. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FRIEDMAN, M. **Capitalismo e liberdade**. São Paulo: Abril Cultural, 1984.

FRIEDMAN, M. **Capitalismo e liberdade**. Rio de Janeiro: LTC, 2008. Disponível em: http://www2.fct.unesp.br/docentes/geo/bernardo/BIBLIOGRAFIA%20DISCIPLINAS%20POS-GRADUACAO/MILTON%20FRIEDMAN/Capitalismo%20e%20Liberdade%20-%20Milton%20Friedman.pdf. Acesso em: 20 jan. 2018.

FRIGOTTO, G. **A produtividade da escola improdutiva**: um (re)exame das relações entre educação e estrutura econômico-social capitalista. São Paulo: Cortez, 1986.

FRIGOTTO, G. Educação e formação humana: ajuste neoconservador e alternativa democrática. *In*: GENTILI, P.; SILVA, T. T. **Neoliberalismo, qualidade total e educação**. Petrópolis: Vozes, 1994. p. 33-92.

GIANNOTTI, J. A. O público e o privado. **Folha de S. Paulo**, São Paulo, 2 abr. 1995. Caderno 5, p. 6.

GILL, S. Globalisation, market civilisation, and disciplinary neoliberalism. **Millennium**, [*s. l.*], v. 24, n. 3, p. 399-423, 1995. Disponível em: https://doi.org/10.1177/03058298950240030801. Acesso em: 15 jul. 2019.

GOIÁS prepara parceria inédita com setor privado para escolas públicas. **Gazeta do Povo**. Curitiba, 6 set. 2015. Disponível em: http://www.gazetadopovo.com.br/vida-e-cidadania/goias-prepara-parceria-inedita-com-setor-privado-para-escolas-publicas-ab9xy3k2zdkez2o3vd74qwjoc. Acesso em: 10 fev. 2018.

GOMES, A. M.; MORAES, K. N. Educação Superior no Brasil contemporâneo: transição para um sistema de massa. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 33, n. 118, p. 171-190, jan./mar. 2012.

GONÇALVES, M. D. S. **Autonomia da escola e neoliberalismo**: Estado e escola pública. 1994. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica, São Paulo, 1994.

GRAMSCI, A. A revolução contra 'O Capital'. *In*: GRAMSCI, A. **Escritos políticos**. Lisboa: Seara Nova, 1976. v. 1. p. 161-165.

GRAMSCI, A. **Concepção dialética da história**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1981.

GRAMSCI, A. **Maquiavel, a política e o Estado moderno**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1989.

GRAMSCI, A. **Cadernos do cárcere**. Edição e tradução de Carlos Nelson Coutinho. 3. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002. v. 3.

GRUENING, G. Origin and theoretical basis of New Public Management. **International Public Management Journal**, [*s. l.*], n. 4, p. 1-25, 2001.

GRUPPI, L. **O conceito de hegemonia em Gramsci**. Rio de Janeiro: Graal, 1980.

HARVEY, D. **Condição pós-moderna**. São Paulo: Loyola, 1993.

HAYEK, F. A. **O caminho da servidão**. Rio de Janeiro: Instituto Liberal, 1984.

HAYEK, F. A. The mirage of social justice. *In*: HAYEK, F. A. **Law, legislation and liberty**. London: Routledge, 1998. v. 2. p. 1-152.

HIRSCHMAN, A. **Saída, voz e lealdade**: reações ao declínio de firmas, organizações e estados. São Paulo: Perspectiva, 1973.

HOBSBAWM, E. **Era dos extremos**: o breve século XX: 1914-1991. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

HOLANDA, S. B. **Raízes do Brasil**. 26. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

HOOD, C. A public management for all seasons? **Public Administration**, [*s. l.*], v. 69, p. 3-19, Spring 1991.

HOOD, C. The ‘New Public Management’ in the 1980s: variations on a theme. **Accounting, Organizations and Society**, Oxford, v. 20, n. 2/3, p. 93-109, 1995.

HUNT, E. K. **História do pensamento econômico**. Rio de Janeiro: Campus, 1989.

INSTITUTO BRASILEIRO DE ADMINISTRAÇÃO MUNICIPAL. **A microgestão privada da educação e da saúde no Município de Maringá**. Rio de Janeiro: IBAM, 1992.

JAEDE, M. The concept of common good. **PSRP Working Pape**r, Edinburgo, n. 8, 2017. Disponível em: https://www.thebritishacademy.ac.uk/sites/default/files/Jaede.pdf. Acesso em: 15 jan. 2019.

JESSOP, B. Knowledge as a fictitious commodity: insights and limits of a Polanyian perspective. *In*: BUGRA, A.; AGARTAN, K. **Reading Karl Polanyi for the twenty-first century**: market economy as political project. Basingstoke, UK: Palgrave, 2007. p. 115-133.

KEYNES, J. M. **A teoria geral do emprego, do juro e da moeda**: inflação e deflação. São Paulo: Nova Cultural, 1985.

KOSELLECK, R. Uma história dos conceitos: problemas teóricos e práticos. **Revista Estudos Históricos**, Rio de Janeiro, v. 5, n. 10, 1992.

KURZ, R. Perdedores globais: internacionalização econômica está criando uma 'guerra civil mundial'. **Folha de S. Paulo**, São Paulo, 1 out. 1995. Caderno 5, p. 9.

LABAREE, D. F. School syndrome: understanding the USA’s magical belief that schooling can somehow improve society, promote access, and preserve advantage. **Journal of Curriculum Studies**, London, v. 44, n. 2, p. 143-163, 2012.

LAMUCCI, S. Investimento público no Brasil é segundo menor entre 42 países. **Valor Econômico**, São Paulo, 28 nov. 2018. Disponível em:

https://www.valor.com.br/brasil/6002811/investimento-publico-no-brasil-e-segundo-menor-entre-42-paises. Acesso em: 28 fev. 2018.

LAURENT, A. **L'individualisme méthodologique**. Paris: PUF, 1994.

LAVAL, C. **A escola não é uma empresa**: o neo-liberalismo em ataque ao ensino público. Tradução de Maria Luiza M. de Carvalho e Silva. Londrina: Planta, 2004.

LECHNER, N. Estado, mercado e desenvolvimento na América Latina. **Lua Nova**, São Paulo, n. 28/29, p. 237-248, 1993.

LEIRIA, J. S.; SOUTO, C. F.; SARATT, N. D. **Terceirização passo a passo**: o caminho para a administração pública e privada. Porto Alegre: Sagra-DC Luzzatto, 1993.

LÊNIN, V. I. As três fontes e as três partes constitutivas do marxismo. *In*: LÊNIN, V. I. **Obras escolhidas**. São Paulo: Alfa-Ômega, 1979a. v. 1. p. 35-39.

LÊNIN, V. I. **Sobre os sindicatos**. São Paulo: Polis, 1979b.

LÊNIN, V. I. O Estado e a revolução. *In*: LÊNIN, V. I. **Obras escolhidas**. São Paulo: Alfa-Omega, 1980. v. 2. p. 209-305.

LIESEN, M. Communicatio: communio: koinonia. **Questões Transversais**: Revista de Epistemologias da Comunicação, São Leopoldo, v. 2, n. 4, p. 89-97, jul./dez. 2014.

LIMA, L. C. Evaluación hiperburocrática. **Profesorado**: Revista de Currículum y Formación del Profesorado, Granada, v. 20, n. 3, p. 87-118, 2016.

LIMA, L. C. **Aprender para ganhar, conhecer para competir**: sobre a subordinação da educação na 'sociedade da aprendizagem'. São Paulo: Cortez, 2012.

LIMA, L. C. V. S. Uma pedagogia contra o outro? competitividade e emulação. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 40, p. 1-18, 2019. DOI: https://doi.org/10.1590/es0101-73302019218952. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302019000100206&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 25 ago. 2020.

LOBATO, E. Graduado ocupa emprego de nível médio. **Folha de S. Paulo**, São Paulo, 4 fev. 2008.

LUKÁCS, G. **História e consciência de classe**: estudos de dialética marxista. Lisboa: Escorpião, 1974.

MAAR, W. L. Globalização: mito e realidade. **Folha de S. Paulo**, São Paulo, 7 ago. 1995. Caderno 1, p. 3.

MACPHERSON, C. B. **Ascensão e queda da justiça econômica e outros ensaios**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1991.

MANCEBO, D. Modernidade e produção de subjetividades: breve percurso histórico. **Psicologia**: Ciência e Profissão, Brasília, DF, v. 22, n. 1, p. 100-111, mar. 2002.

MARGINSON, S. Public/private in higher education: a synthesis of economic and political approaches. **Working paper**, London, n. 1, June 2016.

MARINGÁ. **Escola cooperativa**: ensino público e gratuito com microgestão privada. Maringá: MRM, 1991.

MARINGÁ. Secretaria de Desenvolvimento Humano. Diretoria de Educação. Coordenação Pedagógica. **Relatório de visitas**. Maringá: Prefeitura Municipal de Maringá, 1992. Mimeografado.

MARTELLO, A. Brasil cai para 5º no ranking mundial de juros reais, melhor posição em 13 anos. **G1**, Brasília, 8 fev. 2018. Disponível em: https://g1.globo.com/economia/noticia/brasil-cai-para-5-no-ranking-mundial-de-juros-reais-melhor-posicao-em-13-anos.ghtml. Acesso em: 5 abr. 2018.

MARX, K. A guerra civil em França. *In*: MARX, K.; ENGELS, F. **Obras escolhidas**. São Paulo: Alfa-Omega, [1980a]. v. 2. p. 39-103.

MARX, K. As lutas de classes na França de 1848 a 1850. *In*: MARX, K.; ENGELS, F. **Obras escolhidas**. São Paulo: Alfa-Omega, [1980b]. v. 1. p. 93-198.

MARX, K. Crítica ao programa de Gotha. *In*: MARX, K.; ENGELS, F. **Obras escolhidas**. São Paulo: Alfa-Omega, [1980c]. v. 3. p. 203-234.

MARX, K. O 18 brumário de Luís Bonaparte. *In*: MARX, K.; ENGELS, F. **Obras escolhidas**. São Paulo: Alfa-Omega, [1980d]. v. 1. p. 199-285.

MARX, K. **O capital**: crítica da economia política. São Paulo: Abril Cultural, 1983.

MARX, K. **Trabalho assalariado e capital**. São Paulo: Global, 1985.

MARX, K. **Manuscritos econômico-filosóficos**. São Paulo: Nova Cultural, 1987.

MARX, K. **A miséria da filosofia**. 2. ed. São Paulo: Global, 1989.

MARX, K.; ENGELS, F. O manifesto do partido comunista. *In*: MARX, K.; ENGELS, F. **Obras escolhidas**. São Paulo: Alfa-Omega, [1980]. v. 1. p. 13-47.

MARX, K.; ENGELS, F. **A ideologia alemã**: teses sobre Feuerbach. São Paulo: Moraes, 1984.

MASCHIO, J. 'Terceirização' no PR diminui evasão escolar. **Folha de S. Paulo**, São Paulo, 1 out. 1992. Caderno 3, p. 3.

MATTEUCI, N. Liberalismo. *In*: BOBBIO, N. **Dicionário de política**. 4. ed. Brasília, DF: Ed. UnB, 1992. p. 686-706.

MEU CORDIAL brasileiro. Intérprete: Belchior. Compositores: Belchior e Toquinho. *In*: ERA UMA VEZ UM HOMEM E SEU TEMPO. Intérprete: Belchior. [*S. l.*]: WEA, 1979. 1 CD, faixa 10.

MILIBAND, R. Marx e o Estado. *In*: BOTTOMORE, T. **Karl Marx**. Rio de Janeiro: Zahar, 1981. p. 127-128.

MILIBAND, R. Bonapartismo. *In*: BOTTOMORE, T. **Dicionário do pensamento marxista**. Rio de Janeiro: Zahar, 1988a. p. 35-36.

MILIBAND, R. Estado. *In*: BOTTOMORE, T. **Dicionário do pensamento marxista**. Rio de Janeiro: Zahar, 1988b. p. 133-136.

MINISTÉRIO PÚBLICO DO ESTADO DE GOIÁS. **Estado e Seduce são acionados por irregularidades no edital para contratação de OS na área da educação**. Goiânia, 20 out. 2016. Disponível em: http://www.mpgo.mp.br/portal/noticia/estado-e-seduce-sao-acionados-por-

irregularidades-no-edital-para-contratacao-de-os-na-area-da-educacao#.Wn9qSKinHIU. Acesso em: 20 fev. 2018.

NATIONAL CENTER FOR EDUCATION AND STATISTICS. **Back to school statistics**. Disponível em: https://nces.ed.gov/fastfacts/display.asp?id=372. Acesso em: 31 jan. 2019.

NOSELLA, P. **A escola de Gramsci**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1992.

NOSELLA, P.; AZEVEDO, M. L. N. A educação em Gramsci. **Revista Teoria e Prática da Educação**, Maringá, v. 15, n. 2, p. 25-33, maio./ago. 2012.

NUSSBAUM, M. C. **Educação e justiça social**. Portugal: Pedago, 2014.

NYE JR., J. S. **Soft power**: the means to success in world politics. New York: Public Affairs, 2002.

NYE JR., J. S. Soft power. **Foreign Policy**, New York, n. 80, p. 153-171, Autumn, 1990.

OECD - ORGANISATION FOR ECONOMIC CO-OPERATION AND DEVELOPMENT. **Human capital investment**. Paris: OECD, 1999.

OECD - ORGANISATION FOR ECONOMIC CO-OPERATION AND DEVELOPMENT. **Human capital**. Paris: OECD, 12 nov. 2001. Disponível em: http://stats.oecd.org/glossary/detail.asp?ID=1264. Acesso em: 20 fev. 2008.

OECD - ORGANISATION FOR ECONOMIC CO-OPERATION AND DEVELOPMENT. **Education indicators in focus**: January 2017. Paris: OECD, 2017.

OECD - ORGANISATION FOR ECONOMIC CO-OPERATION AND DEVELOPMENT. **Education at a Glance 2018**: OECD indicators. Paris: OECD, 2018.

OECD - ORGANISATION FOR ECONOMIC CO-OPERATION AND DEVELOPMENT. **Purchasing power parities (PPP)**. Disponível em: https://data.oecd.org/conversion/purchasing-power-parities-ppp.htm. Acesso em: 20 fev. 2019.

OLIVEIRA, D. A. Nova gestão pública e governos democrático-populares: contradições entre a busca da eficiência e a ampliação do direito à educação. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 36, n. 132, p. 625-646, jul./set. 2015.

ORMEROD, P. Going contactless is gloriously convenient – for all the wrong people. **The Guardian**, New York, 7 mar. 2019. Disponível em: https://www.theguardian.com/commentisfree/2019/mar/07/going-contactless-is-gloriously-convenient-for-all-the-wrong-people. Acesso em: 7 mar. 2019.

PARANÁ. Tribunal de Justiça. **Processo n. 631/91**. Autor: Ministério Público do Estado do Paraná. Réu: Prefeitura do Município de Maringá. Relator: Negi Calixto. Sentença do Reexame Necessário emitida em 10 de maio de 1995. Processo remetido à instância superior pela 4ª Vara Cível da Comarca de Maringá, após decisão pelo Juiz de direito: Antônio Martelozzo, em 15 de dezembro de 1992. Processo iniciado em 1991. Mimeografado.

PARRA, L. Câmara suspende votação sobre escolas. **O Diário do Norte do Paraná**, Maringá, p. 3, 8 nov. 1991.

PELEGRINI, T.; AZEVEDO, M. L. N. A Educação nos anos de chumbo: a Política Educacional ambicionada pela ‘Utopia Autoritária’ (1964-1975). **História e-História**, [*s. l.*], v. 1, p. 1-15, 2006.

PETERS, M. Governamentalidade neoliberal e educação. *In*: SILVA, T. T. (org.). **O sujeito da educação**: estudos foucaultianos. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 1995. p. 211-224.

PHELAN, S.; DAWES, S. Liberalism and neoliberalism. **Oxford Research Encyclopaedia of Communication**. Oxford, 2018. Disponível em: http://oxfordre.com/communication/view/10.1093/acrefore/9780190228613.001.0001/acrefore-9780190228613-e-176. Acesso em: 15 jul. 2019.

PIROU, G. **Les théories de l'équilibre économique**: Walras et Pareto. Paris: Éditions Domat Montchestien, 1946.

POLANYI, K. **A grande transformação**: as origens da nossa época. Rio de Janeiro: Campus, 1980.

PROFESSORAS denunciam coação da Prefeitura. **O Diário do Norte do Paraná**, Maringá, p. 3, 20 dez. 1991.

RABAH, U. Escola Cooperativa: fim de um sonho liberal. **Jornal do Povo**, Maringá, p. 4, 17 jan. 1993.

RAVITCH, D. A major report on charter schools by the network for public education. **Diane Ravitch's blog**: a site to discuss better education for all. 20 nov. 2017. Disponível em: http://nepc.colorado.edu/blog/must-read. Acesso em: 11 jan. 2018.

RAWLS, J. **Uma teoria da justiça**. Tradução de Almiro Pisetta e Lenita M. R. Esteves. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

ROBERTSON, S. A estranha não morte da privatização neoliberal na Estratégia 2020 para a educação do Banco Mundial. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 17, n. 50, p. 283-302, maio/ago. 2012.

ROBERTSON, S.; DALE, R. Comparando políticas em um mundo em globalização: reflexões metodológicas. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 42, n. 3, p. 859-876, jul./set. 2017. Disponível em: http://dx.doi.org/10.1590/2175-623670056. Acesso em: 15 jul. 2019.

ROBERTSON, S.; DALE, R. Toward a critical cultural political economy of the globalisation of education. **Globalisation, Societies and Education**, Abingdon, Oxfordshire, U.K., v. 13, n. 1, p. 149-170, 2015.

ROBERTSON, S.; VERGER, A. A origem das parcerias público-privadas na governança global da educação. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 33, n. 121, p. 1133-1156, out./dez. 2012.

ROMÃO, J. E.; GADOTTI, M. **A educação e o município**: sua nova organização. Brasília, DF: MEC, 1993.

ROSSI, C. O deus mercado. **Folha de S. Paulo**, São Paulo, 16 jun. 1995. Caderno 1, p. 2.

ROSSI, W. G. **Capitalismo e educação**. São Paulo: Moraes, 1980.

ROUBINI, N.; RICHARDSON, M. Agora, todos nós somos suecos. **The Washington Post**, Washington, 14 Feb. 2009. Disponível em:

https://economia.estadao.com.br/noticias/geral,agora-todos-nos-somos-suecos,324032. Acesso em: 18 mar. 2018.

SÁ CORREA, M.; SALVADOR, A. Aqui há governo. **Veja**, São Paulo, p. 74-81, 30 set. 1992.

SALM, C. L. **Escola e trabalho**. São Paulo: Brasiliense, 1980.

SAMUELSON, P. A. The pure theory of public expenditure. **The Review of Economics and Statistics**, Cambridge, v. 36, n. 4, p. 387-389, Nov. 1954.

SANDRONI, P. **Dicionário de economia**. São Paulo: Abril Cultural, 1985.

SARTRE, J. P. **Questão de método**. São Paulo: Abril Cultural, 1987. (Coleção Os Pensadores).

SAY, J.-B. **Tratado de economia política**. São Paulo: Abril Cultural, 1983.

SAYAD, J. Um programa nuclear para os pobres. **Folha de S. Paulo**, São Paulo, 4 set. 1995. Caderno 2, p. 2.

SCHULTZ, T. W. **O capital humano**: investimento em educação e pesquisa. Rio de Janeiro: Zahar, 1973.

SCHWAB, K. **The global competitiveness report 2017-2018**. GCI - Global Competitiveness Index. Davos: World Economic Forum, 2017.

SELL, C. E. As duas teorias do patrimonialismo em Max Weber: do modelo doméstico ao modelo institucional. *In*: CONGRESSO DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE CIÊNCIA POLÍTICA, 10., 2016, Belo Horizonte. **Anais** […]. Belo Horizonte: ABCP, 2016.

SEN, A. **A ideia de justiça**. São Paulo: Companhia das Letras, 2011.

SILVA, T. T. A ‘nova’ direita e as transformações na pedagogia da política e na política da pedagogia. *In*: SILVA, T. T. **Neoliberalismo, qualidade total e educação**. Petrópolis: Vozes, 1994. p. 9-29.

SILVA JR., J. R.; SGUISSARDI, V. **Novas faces da educação superior no Brasil**: reforma do Estado e mudança na produção. Bragança Paulista: Edusf, 1999.

SMITH, A. **Inquérito sobre a natureza e as causas da riqueza das nações**. 2. ed. Lisboa: Fund. Calouste Gulbenkian, 1989. v. 1.

STANDING, G. **O precariado**: a nova classe perigosa. São Paulo: Autêntica, 2013.

STEIN, L. Os mileuristas definem novo padrão de consumo. **AMMS**, 21 fev. 2008. Disponível em: https://amms.org.br/Noticia/os-mileuristas-definem-novo-padrao-de-consumo. Acesso em: 21 fev. 2008.

STIGLITZ, J. E. Knowledge as a global public good. *In*: KAUL, I.; GRUNBERG, I.; STERN, M. A. (ed.). **Global public goods**: international cooperation in the 21st century. New York: Oxford University Press, 1999. p. 308-325.

STUART MILL, J. **Princípios de economia política**. São Paulo: Abril Cultural, 1983. v. 2.

TAVARES, P. A. **Papel do capital humano na desigualdade salarial no Brasil no período de 1981 a 2006**. 2007. Dissertação (Mestrado em Economia) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2007.

TELL, S. Can a charter school not be a charter school? **Journal for Critical Education Policy Studies**, Northampton, U.K., n. 13, p. 315-347, 2015.

THERBORN, G. A crise e o futuro do capitalismo. *In*: SADER, E.; GENTILI, P. (org.). **Pós-neoliberalismo**: as políticas sociais e o Estado democrático. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995. p. 39-50.

TROW, M. A. **Reflections on the transition from elite to mass to universal access**: forms and phases of higher education in modern societies since WWII. UC Berkeley: Institute of Governmental Studies, 2005. Disponível em: https://escholarship.org/uc/item/96p3s213. Acesso em: 1 Feb. 2019.

UNESCO. **Compendio Mundial de Educación**. Montreal: Instituto de Estadística de la UNESCO, 2007.

UNESCO. **Declaração de Incheon**: educação 2030: rumo a uma educação de qualidade inclusiva e equitativa e à educação ao longo da vida para todos. Incheon, Korea: World Education Forum, 2015.

UNIVERSITY OF CAMBRIDGE. **50 years of Sociology**. 2020. Disponível em: https://www.50years.sociology.cam.ac.uk/. Acesso em: 25 ago. 2020.

WEBER, M. **Ciência e política**: duas vocações. São Paulo: Cultrix, 1999.

WHITTY, G.; POWER, S. A escola, o Estado e o mercado: a investigação do campo actualizada. **Currículo sem Fronteiras**, Braga, v. 2, n. 1, p. 15-40, jan./jun. 2002.

WOOD, E. M. **Democracia contra capitalismo**: a renovação do materialismo histórico. São Paulo: Boitempo, 2011.

Notes

1. Eu mesmo, ao publicar, em 2013, minha dissertação de 1977, preferi manter o texto na exata forma original, exibindo as marcas daquele período. Acrescentei apenas um posfácio de esclarecimentos e dados de atualização.
↩
2. O próprio Karl Marx pertencia ao clássico grupo dos liberais progressistas, embora deles tenha se contraposto por reivindicar uma liberdade plena e para todos (Manacorda, 2012).
↩
3. A primeira fase da seleção para o mestrado em Educação da UFSCar foi uma prova escrita, em que se pedia para dissertar sobre a viabilidade dos Centros de Atenção Integral à Criança e ao Adolescente (CAICs), um programa educacional do Governo Federal de Fernando Collor de Mello (1990-1992), que, na realidade, era uma tentativa de recuperação dos Centros Integrados de Ensino Público (CIEPs), de Darcy Ribeiro, originalmente implantados na primeira gestão de Leonel Brizola no Rio de Janeiro (1983-1987).
↩
4. Depois de quase 25 anos do Seminário ‘Pós-neoliberalismo: as políticas sociais e o Estado democrático’, na UERJ, em 2019, encontrei por acaso Göran Therborn, que também tinha sido conferencista no Brasil, em evento comemorativo dos ‘50 anos da Sociologia’ na Universidade de Cambridge (University of Cambridge, 2020). Com um bom motivo para puxar conversa, lembrei-o do comentário de Perry Anderson sobre o otimismo dos brasileiros com a política. Com ar de condolências, Therborn disse: ‘a profecia anunciada por Anderson foi cumprida’. Conferimos nossas expressões de tristeza, como se, em um átimo de silêncio, fizéssemos um exame da História. O pesar com os destinos do Brasil fez o assunto rapidamente se encerrar, restando um duplo riso sardônico. Therborn, tentando recuperar o ânimo, disse ‘semana que vem estarei no CLACSO na Argentina’ (Göran Therborn foi um dos homenageados

com o Prêmio CLACSO 2018 na 8ª Conferencia Latinoamericana y Caribeña de Ciencias Sociales e Primer Foro Mundial del Pensamiento Crítico - Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales, que ocorreram de 19 a 23 de novembro de 2018).
↩

5. Na dissertação original, imprimo meus agradecimentos às pessoas, organizações e instituições que me apoiaram na pesquisa de mestrado. Peço desculpas por não reproduzir aqui a longa lista de agradecimentos registrados na dissertação de mestrado.
↩
6. Agradeço aos editores e organizadores de dossiês em língua portuguesa da EPAA/AAPE (Education Policy Analysis Archives/ Arquivos Analíticos de Políticas Educativas – Universidade do Estado do Arizona), Geovana Mendonça Lunardi Mendes, Marcia Pletsch e Almerindo Janela Afonso, e da REVEDUC – Revista Eletrônica de Educação, da Universidade Federal de São Carlos (UFScar), João dos Reis Silva Júnior e Karine Moraes; e, também, aos organizadores e casas editoriais dos livros: *O público e o privado na educação* – Secretaria da Educação do Município de Maringá-PR, Reginaldo B. Dias; *Trabalho e educação: contradições do capitalismo global* – Editora Práxis, Giovanni Alves, Jorge Luis Cammarano González e Roberto Leme Batista, e *Nuevas regulaciones educativas en América Latina* – Fondo Editorial UCH (Universidade de Ciencias y Humanidades), Dalila Andrade Oliveira, Myriam Feldfeber, Deolidia Martínez.
↩
7. Lembro-me como se fosse há pouco (como não me lembrar?) do som da impressora matricial quando, à noite, precisei usá-la na etapa final de elaboração do texto, particularmente, para obter o número de cópias necessárias da dissertação para depósito no Programa de Pós-Graduação em Educação da UFSCar. O ruído mecânico do equipamento misturava-se, após setembro de 1995, aos murmúrios da pequena criança, a primeira Maria (agora são três Marias), que tinha chegado em casa próximo da primavera daquele ano. Junto desta lembrança, vem à memória o que dizia, sabiamente, o professor Paolo Nosella: ‘um trabalho acadêmico está fadado para ser superado; já um rebento é um ser único nascido para superar’. Meu orientador não

poderia estar mais certo. Aliás, querer o renascimento da dissertação de mestrado em forma de livro, depois de mais de duas décadas, é um atrevimento, pois poderia tê-la deixado nas prateleiras como superada. Assim, pedindo desculpas pela ousadia, reaparece como filho pródigo este texto, esperando que mais bem rematado do que quando veio ao mundo em 1995. Isso o leitor julgará. Porém, com certeza, esta publicação é motivada, como se perceberá pela leitura, pelo problema que persiste – o neoliberalismo aplicado à educação.
↩

8. Por se tratar de um livro que trata de diversos assuntos (educacionais, políticos, econômicos, jurídicos etc.), serão encontradas, no texto, expressões que demonstram diversas contradições, a exemplo de mercado e planejamento, capital e trabalho, valor-trabalho e valor-utilidade, educação como uma mercadoria e educação como um bem público, escola pública e escola privada etc. Isso não significa ser dualista. As díades, ao mesmo tempo em que são concretas questões, são construções didáticas para a melhor compreensão do real.
↩
9. Bobbio (1995, p. 32) considera a díade Direita-Esquerda contraditória: “Existem díades em que os dois termos são antitéticos, outras em que são complementares. As primeiras nascem da interpretação de um universo concebido como composto de entes divergentes, que se opõem uns aos outros; as segundas, da interpretação de um universo harmonioso, concebido como composto de entes convergentes, que tendem a se encontrar e a formarem juntos uma unidade superior. A dupla direita-esquerda pertence ao primeiro tipo”.
↩
10. A ‘Escola Cooperativa’ de Maringá foi motivo de um Prêmio Internacional: “Pelo trabalho de relevância na defesa e no atendimento de crianças e adolescentes, o Fundo das Nações Unidas para a Infância e a Adolescência - UNICEF - concedeu ao Município de Maringá o Prêmio Criança e Paz” (Instituto Brasileiro de Administração Municipal, 1992, p. 14).
↩
11. De acordo com Robertson e Verger (2012, p. 1136), Christopher Hood (1991) cria “[…] a expressão ‘nova gestão pública’ (NGP) para se referir a um grupo de elementos que incluiu metas de desempenho, a

transferência do gerenciamento para os gestores, a especificação de padrões e indicadores, a alocação regida por resultados, auditoria e terceirização de uma série de atividades que haviam sido uma parte central do setor público”.
↩

12. Erro ou equívoco de data histórica referente a fatos, eventos ou pessoas.
↩
13. Algo que ocorre fora do seu devido lugar.
↩
14. Privatização que pode ser entendida em sentido restrito ou *lato sensu* (Lima, 2019) e de maneira endógena, oculta ou dissimulada (Ball; Youdell, 2007).
↩
15. Peter Drucker (1987, p. 4), considerado o fundador da gestão moderna, ao ser questionado sobre a função do gerente, afirma que um dos problemas na administração é “[…] a confusão entre eficácia e eficiência, que se situa entre fazer as coisas certas e fazer certo as coisas. Certamente não há nada tão inútil como fazer, com grande eficiência aquilo simplesmente não deveria ter sido feito”.
↩
16. Segundo Robertson e Verger (2012, p. 1136), Christopher Hood é o criador da expressão Nova Gestão Pública “[…] para se referir a um grupo de elementos que incluiu metas de desempenho, a transferência do gerenciamento para os gestores, a especificação de padrões e indicadores, a alocação regida por resultados, auditoria e terceirização de uma série de atividades que haviam sido uma parte central do setor público”.
↩
17. “The rise of 'new public management' (hereafter NPM) over the past 15 years is one of the most striking international trends in public administration. Though the research reported in the other papers in this issue refers mainly to UK experience, NPM is emphatically not a uniquely British development. NPM's rise seems to be linked with four other administrative 'megatrends', namely: (i) attempts to slow down or reverse government growth in terms of overt public spending and staffing (Dunsire and Hood 1989); (ii) the shift toward privatization

and quasi-privatization and away from core government institutions, with renewed emphasis on 'subsidiarity' in service provision (cf. Hood and Schuppert 1988; Dunleavy 1989). (iii) the development of automation, particularly in information technology, in the production and distribution of public services; and (iv) the development of a more international agenda, increasingly focused on general issues of public management, policy design, decision styles and intergovernmental cooperation, on top of the older tradition of individual country specialisms in public administration".
↩

18. Segundo Dale (2010, p. 1104), "[…] o desenvolvimento da forma política do neoliberalismo, geralmente chamada de Nova Gestão Pública, que tem como uma das suas características-chave o fato de, em conformidade com o neoliberalismo, não funcionar contra o Estado, mas através dele".
↩
19. "Corresponde ao governo, em sentido lato. É o setor que define as leis e as políticas públicas, e cobra o seu cumprimento. É portanto o setor onde as decisões estratégicas são tomadas. Corresponde aos Poderes Legislativo e Judiciário, ao Ministério Público e, no poder executivo, ao Presidente da República, aos ministros e aos seus auxiliares e assessores diretos, responsáveis pelo planejamento e formulação das políticas públicas" (Brasil, 1995, p. 41).
↩
20. "É o setor em que são prestados serviços que só o Estado pode realizar. São serviços em que se exerce o poder extroverso do Estado – o poder de regulamentar, fiscalizar, fomentar. Como exemplos temos: a cobrança e fiscalização dos impostos, a polícia, a previdência social básica, o serviço de desemprego, a fiscalização do cumprimento de normas sanitárias, o serviço de trânsito, a compra de serviços de saúde pelo Estado, o controle do meio ambiente, o subsídio à educação básica, o serviço de emissão de passaportes, etc." (Brasil, 1995, p. 41).
↩
21. "Corresponde ao setor onde o Estado atua simultaneamente com outras organizações públicas não-estatais e privadas. As instituições desse setor não possuem o poder de Estado. Este, entretanto, está presente porque os serviços envolvem direitos humanos fundamentais, como os

da educação e da saúde, ou porque possuem 'economias externas' relevantes, na medida que produzem ganhos que não podem ser apropriados por esses serviços através do mercado. As economias produzidas imediatamente se espalham para o resto da sociedade, não podendo ser transformadas em lucros. São exemplos deste setor: as universidades, os hospitais, os centros de pesquisa e os museus" (Brasil, 1995, p. 41).
↩

22. "Corresponde à área de atuação das empresas. É caracterizado pelas atividades econômicas voltadas para o lucro que ainda permanecem no aparelho do Estado como, por exemplo, as do setor de infra-estrutura. Estão no Estado seja porque faltou capital ao setor privado para realizar o investimento, seja porque são atividades naturalmente monopolistas, nas quais o controle via mercado não é possível, tornando-se necessário no caso de privatização, a regulamentação rígida" (Brasil, 1995, p. 41).
↩
23. Diane Ravitch (2017) registra que "[…] the first law authorizing charter schools was authorized by Minnesota in 1991, and the first charter school opened in St. Paul in 1992. The original idea of charters was that they would enroll students with high-needs, would try new approaches, and would share what they learned with the public schools. They were not intended to be competitors with public schools, but to be akin to research and development centers, abetting the work of the public schools. Now, 25 years later, the charter sector has burgeoned into nearly 7,000 schools enrolling some three million students. Some charters are corporate chains. Some are religious in character. Some operate for profit. Some are owned and run by non-educators".
↩
24. No Brasil, mesmo com a Reforma Gerencial, segundo o princípio da legalidade na administração pública, o servidor público somente pode fazer o que prescreve a lei, diferentemente da esfera privada, cujos aderentes podem fazer tudo o que a lei não proíbe. Em outras palavras, o princípio da legalidade consiste na limitação da atuação do servidor público. O administrador público pode fazer somente o que a lei

permite, enquanto os gestores privados podem atuar livremente, desde que não haja proibições por lei.
↩

25. A característica essencial do fenômeno *Rent seeking*, de acordo com Bhagwati (1982, p. 989, tradução nossa), é a de se que se trata de um tipo de atividades que "[…] representam maneiras de obter lucros (ou renda) por intermédio de atividades diretamente improdutivas socialmente. Isto é, geram rendimentos pecuniários, mas não produzem bens ou serviços que teriam uma função de utilidade direta ou indireta via aumento da produção".
↩
26. Apesar de que, conforme nota Sell (2016, p. 2), "[…] alguns autores têm advogado a tese de que as apropriações teóricas dessa ferramenta weberiana e sua aplicação como instrumento de interpretação da realidade sócio-política do Brasil seriam equivocadas […], 'ideias fora de lugar' (Schwartz, 1982). […] esse conceito estaria sendo utilizado de modo ahistórico (Souza, 2015), seja ainda porque o sentido semântico mobilizado diverge do original (Campante, 2003)".
↩
27. O campo do poder ou o Estado amplo é a unificação dos diferentes campos sociais. De acordo com Bourdieu, "[…] o Estado é resultado de um processo de concentração de diferentes tipos de capital, capital de força física ou de instrumentos e coerção (exército, polícia), capital simbólico, concentração que, enquanto tal, constitui o Estado como detentor de uma espécie de metacapital, com poder sobre os outros tipos de capital e sobre seus detentores […]. Segue-se que a construção do Estado está em pé de igualdade com a construção do campo do poder, entendido como o espaço do jogo no interior do qual os detentores de capital (de diferentes tipos) lutam particularmente pelo poder sobre o Estado, isto é, sobre o capital estatal que assegura o poder sobre os diferentes tipos de capital e sobre sua reprodução (notadamente por meio da instituição escolar) (Bourdieu, 1996, p. 99-100).
↩
28. Potencialmente no Brasil, cuja Constituição Federal de 1988 recebeu o cognome de 'Constituição Cidadã'.
↩

29. Hood (1995, p. 94) chama essa aristocracia de novos gestores de *econocrats* e *accountocrats*.
↩
30. “[…] bloated bureaucracies can be trimmed of fat and become economical in their use of organizational resources, productivity can be improved by doing things more creatively and thus more efficiently, and effectiveness can be achieved by paying closer attention to the organization’s mission, its personnel and its customers/clients”.
↩
31. Apple (2015, p. 637) observa que “[…] as pesquisas sobre a história, política e práticas de movimentos sociais e educacionais de direita e ‘reformas’ nos permitiram mostrar as contradições e os efeitos desiguais de tais políticas e práticas”. Ademais, segundo Alves (2000, p. 189), “[…] de uma forma geral, as correntes da nova direita querem repensar e propor novos parâmetros para as sociedades capitalistas avançadas frente à crise do Estado de Bem-Estar, seja através da justificativa teórica do anti-igualitarismo ou de propostas de cortes nas políticas de bem-estar social”.
↩
32. Segundo Bourdieu (2014, p. 556), os “[…] campos estão, pois, em concorrência uns com os outros, e é nessa concorrência que, de certa forma, se inventa o Estado, se inventa uma espécie de poder ‘metacampo’”. Bourdieu (2014, p. 363) também afirma que o Estado pode tomar medidas transcampos, porque “[…] se constitui progressivamente como uma espécie de metacampo de um campo em que se produz, se conserva, se reproduz um capital que dá poder sobre as outras espécies de capital”.
↩
33. De acordo com Dixon (1998, p. 5-6), *think tanks* são “[…] estas organizações que se apresentam de modo gracioso como fóruns de reflexão, mas que devem ser consideradas como vetores privilegiados do ativismo político de certos intelectuais, pontos de apoio fundamentais para influir sobre os campos econômico e político”.
↩
34. Bourdieu (2014, p. 263) relembra a nomeação do Presidente do Banco da França, em 1981, por François Miterrand: “Quando François Mitterrand chegou ao poder, em 1981, recortei artigos [de imprensa]

nos quais se dizia: ‘Fulano de tal, nomeado presidente do Banco da França, amigo pessoal do presidente’, o que era o título mais ostensivo da legitimidade da pessoa nomeada e da nomeação. Eis um exemplo que mostra que não se está numa lógica linear tal como o sugere o conceito weberiano de racionalização”.
↩

35. O Dicionário Houaiss (2018) registra a etimologia da expressão ‘pistolão’: “prov. de *pistola* + *-ão*; cp. o fr. *pistole* na acp. 'regime de favorecimento numa prisão'; MS consigna o brasileirismo s.v. pistola; CA deriva pistolão de pistola, registros que reforçam a sugestão aqui levantada; Nasc e AGC partem do lat. *epistŏlam*, ac. de *epistŏla*,ae no sentido de 'carta, mensagem escrita e assinada', com aférese, hipótese pouco convincente; os autores atribuem a leitura oxítona do voc. à presença do -m, interpretação que parece inconsistente do ponto de vista cronológico, haja vista tratar-se de palavra do sXX”.
↩
36. Celso Lafer e Felix Peña, em 1973, chamam a atenção a respeito da influência estrangeira nas políticas do Brasil e da Argentina: “[…] os atores nacionais orientam suas ações para atores nacionais de outra unidade política do sistema internacional para obterem destes um comportamento favorável a seus objetivos. Em certos casos, assumem o caráter de ator ‘interno’ para um determinado sistema político e passam a participar, internamente, de uma maneira direta ou indireta, no exercício da autoridade política […]. A vinculação por penetração se articula com base na existência de atores internos de um sistema político nacional, com lealdades duais, uma delas orientada para um centro de decisão externo” (Lafer; Peña, 1973 *apud* Azevedo; Catani, 2004, p. 164).
↩
37. O Edital de Tomada de Preços nº 008/92-DM/DA, de 05/02/1992, informa o valor a ser pago por aluno matriculado: ‘Para classes de Pré a 8ª séries, o valor da bolsa aluno *per capita* será até Cr$ 38.216,79, tendo como base o Custo Aluno do mês de fevereiro/92’. As propostas de tomadas de preços das empresas prestadoras geralmente apresentavam o valor máximo informado pelo Edital, conforme se constata nas propostas das empresas: Centro Educacional Cultural Manuel Bandeira S/C Ltda., Integrado-Ensino Educacional S/C Ltda.,

TRIS-Trabalho de Integração Social, Pré-Escola Estrela da Vida S/C Ltda (Paraná, 1991, p. 230-238). O Cenpec, em relatório sobre a ‘escola cooperativa’, nota que “[…] o valor médio por aluno na rede municipal de Maringá foi calculado em US$ 17,32/mês*, em 1991, na ocasião da implantação da proposta” (Cenpec, 1993, p. 39) [*Taxa cambial das Nações Unidas em novembro de 1991]. Mais à frente, o mesmo relatório do Cenpec registra um sério problema na gestão dos recursos a serem repassados *per capita*: “[…] na questão contratual há um ponto que merece ser analisado com mais cuidado. O valor *per capita* pago é diferente para diversas escolas, e foi sendo defasado no decorrer dos meses. Conforme já se destacou, em janeiro de 1992 o salário de um professor era pago por 7,5 alunos, enquanto em julho eram necessários 17 alunos para pagar o mesmo professor. Fica pois evidenciada a necessidade de haver um reajuste mensal do *per capita* pelo menos igual ao dos salários dos professores e à inflação no período” (Cenpec, 1993, p. 60).
↩

38. A cláusula sétima – ‘Das obrigações do Município’, em sua subcláusula primeira, abre a possibilidade de o Município arcar, em certas ocasiões, com despesas de pessoal: Subcláusula Primeira: “Fica acordado entre as partes que, havendo defasagem de conteúdo, devidamente comprovado e autorizado pela Diretoria de Educação, caberá ao Município arcar com o ônus do professor, bem como com a merenda escolar dos alunos” (Paraná, 1991, p. 285).
↩
39. O Fórum em Defesa do Patrimônio Público era formado basicamente por cinco partidos (PT, PC do B, PDT, PCB e PMDB), CUT, CPT, UJS, entidades sindicais (Sinteemar, SINDP, Sismmar, Urbanitários, Sinticom, Sindprev, Sintel, Sinte), entidades estudantis (DCE, Umes), organizações populares, associações de bairros, associações de classe, APMs, pastorais e clubes de mãe. A lista com os nomes completos das entidades componentes do Fórum encontra-se em cópia do abaixo-assinado que está apensa ao processo 631/91 constante nas referências bibliográficas deste livro (Fórum Maringaense em Defesa do Patrimônio Público, 1991).
↩

40. Anotações de palestra de Moacir Gadotti, proferida em 16 de setembro de 1992.
↩
41. De acordo com Whitty e Power (2002, p. 17), na "Inglaterra, ainda antes da década de oitenta, a grande maioria das crianças era educada nas escolas do Estado mantidas pelas Autoridades Educativas Locais (AELs) (Local Education Authority, LEAs), democraticamente eleitas, as quais exerciam controlo político e burocrático sobre as suas escolas, mas também muitas vezes proporcionavam lhes um considerável suporte profissional. Depois da vitória do partido Conservador, nas eleições de 1979, os governos de Thatcher e Major iniciaram o desmantelamento do monopólio das AELs das escolas estatais promovendo Decretos Lei Educativos durante a década de 80 e início de 90. Embora a introdução do Currículo Nacional e o seu associado sistema de avaliação, juntos com o regime de inspecção 'Ofsted', possam ser vistos como medidas centralizadoras, a maioria das reformas tem sido concebida para promover a escolha parental e transferir responsabilidades das AELs para cada uma das escolas e encarregados de educação".
↩
42. Em estudo da Rede Eurydice, com o apoio financeiro da Comissão Europeia, intitulado *Autonomia das escolas na Europa*, registra-se que "[…] no Reino Unido (Inglaterra), o órgão directivo da escola assume a responsabilidade total pela gestão do pessoal. No entanto, muitas das funções a ela inerentes, como a nomeação de professores e de pessoal não-docente, podem ser delegadas no director ou numa comissão directiva que funciona com ou sem ele. O órgão directivo nomeia o director e, normalmente, conduz o processo de nomeação dos seus adjuntos e assistentes. Tanto no País de Gales como na Irlanda do Norte, a situação é bastante semelhante em muitos aspectos" (Eurydice, 2007, p. 32).
↩
43. Pode-se verificar um esboço desses procedimentos coercitivos na reportagem intitulada 'Professoras denunciam coação da Prefeitura', publicada no jornal *O Diário do Norte do Paraná*, em 20 de dezembro de 1991: "Vinte professores da Escola Municipal Renato Bernardi denunciaram ontem que estão sendo 'coagidas' pela Secretaria de

Educação a assinar o aviso-prévio e obrigadas a trabalhar durante o período de férias. 'Para algumas de nós faltam até quatro meses para concluir o contrato com a Prefeitura, mas, mesmo assim estamos sendo pressionadas a assinar o aviso', contou Elvira Faccin, uma das professoras dispensadas. Elas reclamam também das atividades que deverão cumprir durante o aviso. 'Teremos que trabalhar em creches ou em funções administrativas ao passo que estas não são nossas profissões', disse Isaura Cardoso' […]. Para a professora Adriana Beatriz Sobrinho, o fato pode bem ser caracterizado como uma forma de 'coação'. 'Eles não deram opção: ou a gente assina ou fica como abandono de emprego'" (Professoras…, 1991, p. 3).
↩

44. A concentração já ocorria em 1991 e 1992, conforme o promotor público: "Na escola AMAT-ENSINO PRÉ-ESCOLAR LTDA., a professora ANGELA MARIA APOLINÁRIO TARGA é detentora de 95,5% (noventa e cinco e meio por cento) das cotas […] O Professor Júlio Cezar Suaki, tido como idealizador do sistema, controla, juntamente com sua esposa (duas escolas), as escolas COEDUCAR S/C LTDA. e PROFESSORES ASSOCIADOS SOCIEDADE EDUCATIVA S/C LTDA" (Brasil, 1991, p. 6-7). Estas duas evidências também ajudam a derrubar a ideia de que se trata de uma verdadeira 'cooperativa'. Em matéria publicada na revista *Veja* em 30 de setembro de 1992, tentou-se imprimir esta ideia: "[…] nas escolas públicas de Maringá, todo mundo é sócio – do diretor ao faxineiro – e nenhum pode ter mais que o dobro das cotas do outro" (Sá Correa; Salvador, 1992, p. 74).
↩
45. O Fórum Maringaense em Defesa do Patrimônio Público, em impresso distribuído à comunidade de Maringá contra a privatização da Rede Municipal de Ensino, registra: "[…] toda a relação escola-comunidade é alterada […]. Ela [a escola] deixa de ser um espaço de reflexão da vida da comunidade, diminuem os espaços de participação democrática. Um exemplo simples e rápido: por que e como eleger o diretor da escola se ele, quando for sócio majoritário, será uma espécie de gerente submisso à lógica da empresa e não aos interesses comunitários?" (Fórum Maringaense em Defesa do Patrimônio Público, 1991). Houve um projeto do prefeito Ricardo Barros que

tencionava extinguir a eleição para diretor das escolas municipais, conforme matéria publicada em 8 de novembro de 1991, em *O Diário do Norte do Paraná*: “Os vereadores adiaram a votação do projeto do prefeito que quer o fim das eleições nas escolas municipais da cidade […]. Professores, diretores e integrantes do Fórum Maringaense em Defesa do Patrimônio Público participaram ontem à tarde da sessão extraordinária na Câmara de Maringá, com o objetivo de impedir a votação do projeto de autoria do prefeito Ricardo Barros sobre o fim das eleições para diretores das escolas municipais” (Parra, 1991, p. 3). Também registra outro periódico local, em 5 de novembro de 1991: “O prefeito Ricardo Barros, enviou projeto à câmara municipal, que será discutido em regime de urgência em sessões extraordinárias convocadas para hoje, amanhã e quinta-feira, extinguindo a eleição direta nas escolas municipais. Atualmente os pais de alunos elegem as diretoras, pelo voto direto […]” (Fim das eleições…, 1991, p. 5). ↩

46. Com a criação do gerente municipal, o espírito da eficiência imanente da gerência privada foi demonstrado sem nenhuma mascaração. A execução administrativa fica por conta do *manager* municipal e a política geral continua reservada à figura pública do prefeito. Conforme o mesmo IBAM: "Partidário do princípio segundo o qual as funções políticas e técnico-administrativas a serem resolvidas por Prefeito e Secretariado são distintas, requerendo a seleção de atores que bem desempenhem os dois tipos de funções, o Prefeito resolveu solucionar este problema com a criação da figura do Gerente Municipal" (Instituto Brasileiro de Administração Municipal, 1992, p. 12). ↩
47. Igor César Franco (*apud* Friedman, 2008, p. 8), organizador de uma das versões de *Capitalismo e liberdade* de Milton Friedman, conhecido autor liberal ortodoxo, resume o projeto neoliberal para a educação: “O dinheiro que hoje é mal gasto nos estabelecimentos públicos de ensino deveriam ser convertidos em ‘vouchers’ ou cupons para cada aluno, de tal forma que, com esses recursos, seria possível pagar a mensalidade de uma escola privada. Caberia aos pais escolherem o melhor colégio para seus filhos. A competição que naturalmente se estabeleceria entre as escolas garantiria uma melhoria constante do ensino”.

↩

48. Esta era a obrigação 10.6, expressa na p. 7 do Edital nº 008/92 DML/DA, da Prefeitura Municipal de Maringá: ‘Efetuar, até o dia 05 (cinco) de cada mês, o pagamento por aluno matriculado’.
↩
49. “Contracting enables the privatization and commercialization of education. It does so by allowing private vendors to take schooling out of its traditional long-standing public arrangements and to place it in the private sector, in the realm of the so-called free market, subject to competition. Contracting, in this sense, is a different form of governance, specifically, ‘free market’ governance. This is why charter schools are deregulated schools”.
↩

50. Não se considerou a comparação feita pela Diretoria de Educação da Prefeitura Municipal de Maringá entre escola tradicional e ‘escola cooperativa’ devido ao fato de ter sido feita com instrumentos iguais para escolas diferentes. Explicando: em 1992, todas as escolas urbanas foram transformadas em escolas cooperativas, somente as escolas rurais continuaram na gestão pública. Sabe-se que há muito mais dificuldades e custos na manutenção das escolas rurais: maior evasão, há menos alunos por sala de aula e há mais gastos com transporte (de alunos e de professores). A Diretoria de Educação fez a seguinte comparação, tomando por base o mês de fevereiro de 1992 (Paraná, 1991, p. 193):
- Número médio de alunos por sala na escola tradicional (rural), na 1ª série: 24,08 alunos;
- Número médio de alunos por sala na ‘escola cooperativa’ (urbana), na 1ª série: 29,02 alunos.
↩
51. Esta epígrafe encontra-se na obra *O 18 brumário de Luís Bonaparte*, de Karl Marx.
↩
52. Afirmar que o liberalismo cumpriu um papel importante para sobrepujar o antigo regime não significa dizer que houve uma encomenda de morte a ser executada por supostos algozes liberais clássicos. Ao contrário, nota-se que os clássicos do liberalismo

construíram um arcabouço teórico da superação política, cultural, econômica e social da luta de classes. À primeira vista, a afirmação poderia ser considerada proveniente de uma interpretação idealista, porém entende-se que a prática burguesa foi acompanhada por interpretações teóricas liberais. O modo de produção capitalista necessita de invólucros teóricos, desde o pensamento clássico, a exemplo de Adam Smith e David Ricardo, às versões neoclássicas, inclusive as mais ideologizadas, como o neoliberalismo (em suas várias versões).
↩

53. Bobbio se refere à discussão sobre o problema da relação entre democracia e socialismo. O texto ‘Qual socialismo?’ está inserido na obra coletiva *O marxismo e o Estado*, publicado originalmente pela Graal, em 1979.
↩
54. O feudalismo, na Inglaterra, já tinha em sua essência deixado de existir na época de Smith. O seu grande mérito foi ter teorizado a respeito do novo sistema econômico implantado na Inglaterra.
↩
55. A revolução agrícola caracterizou-se pela substituição da produção extensiva pela intensiva (gerando ganho de escala e maior produtividade), pela adoção da rotatividade de culturas (contribuindo para a fertilidade da terra) e pela utilização de invenções de máquinas no campo, como as semeadeiras mecânicas.
↩
56. A primeira citação é parte de nota explicativa, constante na página 177, ao fim do livro *The mirage of social justice*. A segunda citação está no corpo do texto na página 97. Segue o texto original: “In spite of the abundance of writings on the subject, when about ten years ago I wrote the first draft of this chapter, I found it still very difficult to find any serious discussion of what people meant when they were using this term”. “[…] draw from this the conclusion that the concept of justice itself is empty”.
↩
57. “Também conhecida como Escola de Viena, a Escola Austríaca é constituída por um grupo de economistas que lecionou na Universidade de Viena e sustentou algumas idéias comuns, mais tarde

englobadas no marginalismo" (Sandroni, 1985, p. 144). A referência mais conhecida da Escola de Viena é Friedrich August von Hayek (1899-1992), economista austríaco, naturalizado inglês, reconhecido neoliberal, que ganhou o prêmio Nobel de Economia de 1974 dividindo-o com Gunnar Myrdal (Sandroni, 1985, p. 193). Devemos registrar que Hayek foi professor na Universidade de Viena e na Universidade de Chicago.
↩

58. Sobre este tema (justiça social), sugere-se a leitura de John Rawls (1997), Amartya Sen (2011) e Martha Nussbaum (2014). Os dois últimos autores (Sen e Nussbaum), com critério e pertinência, estabelecem justas críticas ao conceito de Justiça de Rawls, especialmente suas premissas contratualistas. Em livre acesso, também pode ser lido o artigo *Igualdade e equidade: qual é a medida da justiça social* (Azevedo, 2013a). As referências completas encontram-se no final do livro.
↩
59. Valor no sentido axiológico. A axiologia é o estudo dos valores éticos e morais: fraternidade, solidariedade, igualdade, justiça social etc.
↩
60. Marx se refere a Luís Bonaparte, sobrinho de Napoleão Bonaparte (Bonaparte I), que passou a ser Napoleão III depois do golpe de Estado na França, em 2 de dezembro de 1851.
↩
61. Sobre bonapartismo, ver Miliband (1988a).
↩
62. Tampouco o presidente Fernando Henrique Cardoso (1995-2003), fundador do Partido da Social Democracia Brasileira (PSDB) e líder histórico da democratização do Brasil, confessou, antes de eleito, que exerceria um governo neoliberal. Já os organizadores da campanha de Luiz Inácio Lula da Silva para a presidência, de oposição, anteciparam-se e, como por ironia histórica, publicaram uma Carta ao Povo Brasileiro, declarando que não fariam rompimentos com a política vigente.
↩
63. O texto de Marx que traz a história viva e trágica do processo de nascimento do capitalismo está no capítulo XXIV – 'A assim chamada

acumulação primitiva' da seminal obra *O capital* (Marx, 1983, p. 261). ↩

64. As constantes lembranças da sanguinolenta passagem do antigo regime, de maneira alguma, são uma tentativa de construir a sua apologia, como se o passado fosse melhor. A ênfase tem o sentido de registrar o quão penosa foi a superação da formação social anterior. ↩
65. "Os capitalistas industriais, esses novos potentados, tiveram de deslocar, por sua vez, não apenas os mestres-artesãos corporativos, mas também os senhores feudais, possuidores das fontes de riquezas. Sob esse aspecto, sua ascensão apresenta-se como fruto de uma luta vitoriosa contra o poder feudal e seus privilégios revoltantes, assim como contra as corporações e os entraves que estas opunham ao livre desenvolvimento da produção e à livre exploração do homem pelo homem. Mas os cavaleiros da indústria só conseguiram desalojar os cavaleiros da espada explorando acontecimentos em que não tiveram a menor culpa. Eles se lançaram ao alto por meios tão vis quanto os que empregou outrora o liberto romano para tornar-se senhor do seu *patronus* (patrono)" (Marx, 1983, p. 262-263). ↩
66. Há vasta literatura em apoio a esta afirmação, a exemplo de Macpherson (1991) e Bobbio (1990). Bobbio cita Smith, afirmando que o nascimento da economia política concorre como fator da formação da concepção individualista e lembra, em sua obra, a teoria do individualismo possessivo de Macpherson: "[…] o nascimento da economia política , vale dizer, de uma análise da sociedade e das relações sociais cujo sujeito é ainda uma vez o indivíduo singular, o *homo economicus* e não o *politikós zôon* da tradição, que não é considerado em si mesmo mas apenas como membro de uma comunidade, o indivíduo singular que, segundo Smith, 'perseguindo o próprio interesse, freqüentemente promove aquele da sociedade de modo mais eficaz do que quando pretenda realmente promovê-lo' (de resto é conhecida a recente interpretação de Macpherson segundo a qual o estado de natureza de Hobbes e de Locke é uma prefiguração da sociedade de mercado)" (Bobbio, 1990, p. 22). ↩

67. John Maynard Keynes (1883-1946) fez parte da Escola Inglesa (ligada ao marginalismo de Alfred Marshall). Conforme Keynes (1985, p. 7), “[…] foi nessa atmosfera que me formei. Eu mesmo ensinei essas doutrinas e foi só na última década que passei a ter consciência de sua insuficiência. […] este livro representa uma reação, uma transição no sentido de me afastar da tradição clássica (ou ortodoxa) inglesa”. Esse movimento contrário à ortodoxia econômica ficou conhecido como keynesianismo. Segundo Sandroni, o keynesianismo é uma “Modalidade de intervenção do Estado na vida econômica, sem atingir totalmente a autonomia da empresa privada, e adotando, no todo ou em parte, as políticas sugeridas na principal obra de Keynes, *The General Theory of employment, interest and money*, 1936 (A teoria geral do emprego, do juro e da moeda). Tais políticas propunham-se a solucionar o problema do desemprego pela intervenção estatal, desencorajando o entesouramento em proveito das despesas produtivas, por meio da redução da taxa de juros e do incremento dos investimentos públicos” (Sandroni, 1985, p. 224).
   ↩
68. O conceito de Estado em Gramsci será objeto de análise no último capítulo.
   ↩
69. A ‘Escola de Lausanne’ refere-se à escola de pensamento neoclássica em torno do francês Léon Walras (1834-1910) e do italiano Vilfredo Pareto (1848-1923). A característica central da Escola de Lausanne foi o desenvolvimento da Teoria do Equilíbrio Geral. A Escola de Lausanne também é conhecida como a ‘Escola Matemática’ (devido à sua ênfase na exposição matemática).
   ↩
70. O conceito ampliado de Estado em Gramsci prefigura o Estado em duas partes: a) Sociedade Política (coerção, violência e força); b) Sociedade Civil (hegemonia, consenso, opinião pública, entidades civis etc.).
   ↩
71. De acordo com Liesen (2014, p. 90-91), a palavra ‘comunicação’ é uma tradução direta da palavra latina *communicatio*, que, por sua vez, é o substantivo para a forma verbal *communicare* e para o adjetivo *communis*. Logo, por extensão, educar é um ato de comunicação entre

cidadãos, com base na solidariedade intergeracional, para o bem comum.
↩

72. J. S. Mill (1806-1873) foi, de certa forma, um continuador do utilitarismo de seu pai, James Mill (1773-1836), e do mestre do seu progenitor, Jeremy Bentham, porém sem o rigor doutrinário do *laissez-faire*, pois defendia alguma intervenção governamental na economia. Marx elabora uma série de críticas a J. S. Mill, no entanto clama para não o confundir com os economistas vulgares. Seguem duas passagens anotadas por Marx n'*O Capital* para ilustrar tal assertiva. Primeiro Marx critica: "O Sr. J. St. Mill consegue, com sua habitual lógica eclética, adotar o ponto de vista de seu pai, J. Mill, e simultaneamente o oposto. Compare-se o texto de seu compêndio Princ. of Pol. Econ. com o prefácio (primeira edição), no qual ele mesmo se anuncia como o Adam Smith contemporâneo, então não se sabe o que mais admirar, se a ingenuidade do homem ou a do público que o aceita credulamente como um Adam Smith, com o qual ele se assemelha tanto quanto o General Willians Kars von Kars ao Duque de Wellington. As pesquisas originais do Sr. J. St. Mill, nem extensas, nem ricas em conteúdos, no campo da Economia Política, desfilam todas em formação em sua brochurinha aparecida em 1844: *Some unsettled questions of political economy* […]" (Stuart Mill, 1983, p. 107). Porém, Marx (1985, p. 186) faz a ressalva: "Para evitar mal-entendido, quero deixar claro que, se homens como J. St. Mill etc. devem ser censurados pela contradição entre seus velhos dogmas econômicos e suas tendências modernas, seria absolutamente injusto confundi-los com o séquito dos apologistas da Economia vulgar".
↩

73. Marx retira de uma discussão sobre a Lei de 1860 (*The Coal Mines Regulation Act of 1860* - A Lei de Regulamentação das Minas de Carvão de 1860) o seguinte fragmento de diálogo: O Examinador Burguês: 'Será que vós, trabalhadores, não poderíeis vós mesmos cuidar dos vossos interesses sem apelar para a ajuda do Governo?'.

    O trabalhador: 'Não' (Marx, 1985, p. 100). Isso quer dizer que as lutas dos trabalhadores visando a conquistas gerais têm um endereço certo

para recepcionar os seus reclamos: o Estado. E as conquistas custaram “[…] lágrimas e sangue ao movimento operário” (Bobbio, 1979, p. 24).
↩

74. Capital cultural é uma categoria pensada por Pierre Bourdieu para designar o cabedal de cultura que o indivíduo pode adquirir desde sua infância. Bourdieu trata sobre o assunto na obra: *A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino* (Bourdieu; Passeron, 1982).
↩
75. “Devemos estar atentos às soluções sugeridas pelo Banco, porque, apesar de muitas propostas coincidirem com o anseio do movimento de democratização da educação superior, muitas vezes, nessas recomendações, podem estar embutidos venenos que piorariam a situação do setor público. Em vez de solidariedade e estímulo ao bem comum e social, o Banco Mundial pode estar, como um ‘cavalo de Tróia’, sugerindo a inserção no campo universitário de maior dose de competição e de um processo de mercadorização mais intenso” (Azevedo; Catani, 2010, p. 82).
↩
76. A OCDE tem reforçado o uso do conceito da teoria do capital humano, como se nota no glossário da OCDE, disponível em meio eletrônico: “Human capital is productive wealth embodied in labour, skills and knowledge” (OECD, 2001).
↩
77. Discussões mais aprofundadas sobre bem público podem ser encontradas em Paul A. Samuelson (1954) e Joseph E. Stiglitz (1999).
↩
78. Pode parecer utópico, porém determinados países, coincidentemente os mais desenvolvidos, a exemplo dos Estados Unidos da América que, apesar de promoverem a diferenciação e a diversificação na oferta educativa, reservando a educação de melhor qualidade para as elites, têm conseguido alcançar níveis de cobertura que podem confirmar que seus sistemas de educação já estão massificados e tendem à universalização, sendo abertos e acessíveis à maioria da população.
↩

79. Para uma análise mais detida sobre o assunto, recomenda-se a leitura de *Knowledge as a fictitious commodity: insights and limits of a Polanyian perspective* (Jessop, 2007) e *A economia baseada no ‘cercamento’ do conhecimento: globalização, educação e mercadorias fictícias* (Azevedo, 2013b). ↩
80. Também são ‘males públicos’, gerados por efeitos colaterais da atuação humana, a degradação de terrenos e a poluição de ambientes que reclamam da sociedade reparações a altos custos. ↩
81. No Brasil, a Educação Básica é obrigatória e gratuita dos 4 aos 17 anos (Lei nº 12.796, de 4 de abril de 2013, e Emenda Constitucional nº 59, de 2009). ↩
82. *Purchasing power parities* (PPP) ou Paridades de poder de compra “[…] são as taxas de conversão de moeda que igualam o poder de compra de diferentes moedas, eliminando as diferenças nos níveis de preços entre os países. Em sua forma mais simples, as PPP mostram a proporção de preços em moedas nacionais do mesmo bem ou serviço em diferentes países” (OECD, 2019). Esta tradução, como as demais neste livro, é de responsabilidade do autor. ↩
83. De maneira geral, especialmente entre os atores sociais progressistas, a educação tem sido historicamente considerada um bem público. Assim, tratar a educação como um ‘bem público global’ (com vistas ao consentimento) poderia sensibilizar atores sociais que são críticos ao tratamento da educação como uma mercadoria, porém, na verdade, esta expressão é compatível, não com uma suposta solidariedade internacional pela educação, mas com a formação de um mercado global de educação. ↩
84. O Banco Interamericano de Desenvolvimento apresentou um programa de financiamento para a produção de bens públicos regionais para o ano de 2007, segundo consta em documento de convocatória: “El BID es la primera institución multilateral en llevar la discusión global acerca de los “[…] bienes públicos transnacionales” más allá de los conceptos teóricos, y em promover activamente, a través del apoyo

financiero, el desarrollo de los bienes públicos regionales en América Latina y el Caribe” (Banco Interamericano de Desenvolvimento, 2007, p. 2).
↩

85. Amado Luiz Cervo, professor de Relações Internacionais da Universidade de Brasília (UnB), adverte: “[…] desvendar as ciladas da teoria é tarefa tão relevante quanto apropriar-se de seu conhecimento […]. O realismo [em Relações Internacionais] propõe ao mundo interesses, valores e padrões de conduta do Ocidente” (Cervo, 2008, p. 10). Para maior precisão sobre o conceito de ‘Realismo’, sugere-se a leitura do artigo *Conceitos em relações internacionais* de Cervo (2008).
↩
86. Joseph Nye Jr. é o criador do conceito de *soft power* (poder suave), *hard power* (poder duro) e *smart power* (poder inteligente), este último (*smart*) é a combinação de *soft* e *hard power*. Vale ressaltar aqui, citando Nye Jr., que “[…] *soft power* de cooptação (poder de cooptação) é tão importante quanto o *hard power* (o poder de comando rígido). Se um estado pode fazer o seu poder parecer legítimo aos olhos dos outros, vai encontrar menos resistência à sua vontade. Se sua cultura e sua ideologia são atraentes, os outros vão segui-lo com mais disposição. Se pode estabelecer normas internacionais em conformidade com a sua sociedade, é menos provável que tenha de mudar. Se pode apoiar instituições que fazem com que outros estados queiram canalizar ou limitar suas actividades de acordo com as preferências do estado dominante, isto pode poupar os custos do exercício do poder coercitivo ou *hard Power*” (Nye Jr., 1990, p. 167).
↩
87. Percepção válida, segundo Dias (2004), pelo menos até o final da gestão de Federico Mayor como diretor geral da Unesco (de 1987 a 1999). Em texto de 2007, Marco Antônio Dias observa que alguns setores da Unesco têm aceitado o modelo anglo-saxônico de universidade e o ideário divulgado pela OCDE e pelo Banco Mundial (Dias, 2007, p. 14).
↩
88. A *Declaração de Incheon: educação 2030: rumo a uma educação de qualidade inclusiva e equitativa e à educação ao longo da vida para*

todos, publicada pela Unesco em 2015, reafirma que “[…] a educação é um bem público, um direito humano fundamental e a base que garante a efetivação de outros direitos” (Unesco, 2015, p. 1).
↩

89. A teoria do capital humano será objeto de análise à frente, porém, adiantando a argumentação, nota-se que os documentos publicados pelo Banco Mundial têm a teoria do capital humano como referencial de análise predominante.
↩
90. Não há razão para a existência de preconceito a respeito da expressão ‘gasto’ em educação. A maior alocação de recursos para a educação inscreve-se na forma de gastos e custeios, que são as rubricas relativas ao pagamento de salários dos profissionais da educação e manutenção geral.
↩
91. “Não há que se esquecer de que tal definição foi feita no momento mais intensivo dos debates sobre as propostas levantadas na Organização Mundial do Comércio, as quais podem, segundo muitos, transformar a educação em simples mercadoria. Bem público global, no momento em que um pequeno grupo de instituições dominadas justamente por países industrializados e apoiado por departamentos do atual governo norte-americano e por instituições como a OCDE e o Banco Mundial, os quais tentam definir o que é qualidade com base na experiência de alguns poucos Estados-membros da OCDE, não é expressão de natureza a assegurar aos que pensam que educação é um direito que eles terão ganho de causa com o novo conceito. Bem público global pode, sim, significar a adoção de medidas neocolonialistas, inaceitáveis em pleno século XXI” (Dias, 2004, p. 910).
↩
92. Segundo Lúcia Bruno (1996, p. 102), “[…] quando se discute a relação entre educação e desenvolvimento econômico, especialmente a partir da teoria do capital humano, o que se procura afirmar logo de imediato é uma relação de causa e efeito entre nível educacional e performance econômica”.
↩

93. No Brasil, Gaudêncio Frigotto (1986), Claudio Salm (1980) e Wagner Rossi (1980) são pioneiros na crítica à teoria do capital humano (ver referências de suas obras).
↩
94. Deve-se considerar a educação como um bem público e um direito dos cidadãos em todos os níveis e etapas, pois não teria sentido a educação ser considerada bem público nos ensinos fundamental e médio (os anteriores primário e secundário) e ser considerada uma mercadoria na educação pós-secundária ou educação superior.
↩
95. Na realidade, o trabalhador possui a mercadoria, força de trabalho que, mesmo sendo lapidada educacionalmente, não muda sua condição nas relações de trabalho. O proprietário dos meios de produção, este sim capitalista, é um comprador e vendedor de mercadorias. Do trabalhador, o capitalista compra a força de trabalho que, em troca, recebe equivalentes monetários para ir ao mercado adquirir os meios necessários para a manutenção e, na margem, realização de projetos individuais e familiares (produção e reprodução da vida social). O trabalhador pode alcançar melhores condições de remuneração e de trabalho de acordo com seu grau de organização e de poder de pressão de sua categoria profissional ou da própria classe trabalhadora como um todo. Em uma economia capitalista, a força de trabalho também está sujeita às leis de mercado. Segundo Marx (1985, p. 24), "[…] a remuneração do trabalho subirá ou baixará de acordo com as relações entre oferta e procura, conforme o aspecto que tomar a concorrência entre compradores da força de trabalho – os capitalistas – e os vendedores da força de trabalho – os operários".
↩
96. Sobre a economia baseada no (cercamento) do conhecimento ou sobre os *enclosures* do conhecimento na contemporaneidade, consulte mais detidamente Azevedo (2013).
↩
97. "[…] esta denominação [individualismo metodológico] foi utilizada explicitamente pela primeira vez no início dos anos 1940 por Friedrich Hayek e, posteriormente por Karl Popper, em artigos *d'Economica*" (Laurent, 1994, p. 4-5). Segundo Jean-Yves Capul e Olivier Garnier (1996, p. 143), nas Ciências Sociais, o individualismo metodológico é

um “[…] princípio de explicação, válida para todo fenômeno social, que consiste em reconstruir as motivações de indivíduos tocados pelo fenômeno em questão e, posteriormente, em analisar o mesmo fenômeno como resultado dos comportamentos individuais determinados por estas motivações”.
↩

98. Marx e Engels (1984, p. 7), na obra *A ideologia alemã*, lembram que “[…] até aqui, os homens têm sempre criado representações falsas sobre si próprios, e daquilo que são ou devem ser”. Explicam também que a ideologia é um fenômeno próprio do processo histórico: “[…] se em toda a ideologia os homens e as suas relações aparecem de cabeça para baixo como numa **Câmera obscura**, é porque este fenômeno deriva do seu processo histórico de vida, da mesma maneira que a inversão dos objetos na retina deriva do seu processo diretamente físico de vida” (Marx; Engels, 1984, p. 22, grifo dos autores).
↩
99. A Organização Mundial do Comércio (OMC), desde 1995, a partir do GATS (The General Agreement on Trade in Services - Acordo Geral de Comércio de Serviços), tem defendido que a educação e mais 11 diferentes setores sejam passíveis de liberalização no mundo do comércio internacional. O GATS classifica em quatro as formas de oferta de serviços em nível internacional. Nesse esquema, a educação, em seus vários níveis e modalidades (primária, secundária, superior, adultos, a distância etc.) passaria a ser apenas mais um serviço a ser provisionado no mercado globalizado, de acordo com a seguinte classificação: (1) *Cross-border supply* (oferta transfronteiriça): mobilidade do programa/modalidade (educação a distância, educação online, franquias de cursos); (2) *consumption abroad* (consumo no exterior): mobilidade estudantil (graduação no exterior, graduação-sanduíche, estágios etc.); (3) *commercial presence* (presença comercial): mobilidade da instituição (campus filial e campus extensão); (4) *presence of natural persons* (presença pessoal direta do provedor): mobilidade científico-acadêmica (professores e pesquisadores que trabalham temporariamente no exterior).
↩

100. “[…] esta denominação [individualismo metodológico] foi utilizada explicitamente pela primeira vez no início dos anos 1940 por Friedrich Hayek e, posteriormente por Karl Popper, em artigos *d'Economica*” (Laurent, 1994, p. 4-5).

     Segundo Jean-Yves Capul e Olivier Garnier (1996, p. 143), nas Ciências Sociais, o individualismo metodológico é um “[…] princípio de explicação, válida para todo fenômeno social, que consiste em reconstruir as motivações de indivíduos tocados pelo fenômeno em questão e, posteriormente, em analisar o mesmo fenômeno como resultado dos comportamentos individuais determinados por estas motivações”.
     ↩
101. Segundo Sandroni, a Escola Clássica é a “Linha de pensamento econômico que vai da publicação do livro *The Wealth of Nations* (A Riqueza das Nações), de Adam Smith, em 1776, aos *Principles of Political EConomy* (Princípios de Economia Política) de John Stuart Mill, de 1848, e é marcada pela obra de David Ricardo, *The Principles of Political Economy and Taxation* (Princípios de Economia Política e Tributação), de 1817. […] Fundada por Smith e Ricardo, a Escola Clássica desenvolveu-se nos escritos de Malthus, Stuart Mill, MacCulloch, Senior e do francês Jean Baptiste Say. […] A teoria clássica é elaborada em função de um equilíbrio automático que ignora as crises e os ciclos econômicos. Desse modo, a oferta deve criar necessariamente sua procura (Say), e a soma dos salários e dos ganhos retidos pelos consumidores deve corresponder à quantidade global de bens oferecidos no mercado. […] Contra a intervenção estatal, a Escola Clássica apóia-se no liberalismo e no individualismo” (Sandroni, 1985, p. 145-146).
     ↩
102. A Escola Neoclássica segue a maioria dos princípios da Escola Clássica (automatismo do mercado, liberalismo, individualismo e mínima intervenção do Estado). O marginalismo, originado na Escola Neoclássica, faz uma fissura com a Escola Clássica ao negar a teoria do valor-trabalho. O valor, para o marginalismo, é gerado a partir de um fator subjetivo: a ‘utilidade marginal’. Conforme Sandroni (1985, p. 256), “[…] o valor de cada bem é dado pela utilidade proporcionada

pela última unidade disponível desse bem, ou seja, por sua 'utilidade marginal'”. Além disso, o valor do bem torna-se maior à medida que o produto escasseia, isto é, sua utilidade marginal aumenta. O mercado é o campo dessa determinação. O marginalismo é criado e desenvolvido por três escolas diferentes: a) Escola Inglesa: William S. Jevons (1835-1882) sucedido por Alfred Marshall (1842-1924); b) Escola Austríaca: Karl Menger (1840-1921) seguido por Böhm-Bawerk (1851-1914), Friedrich von Wieser (1851-1926), Ludwig E. von Mises (1881-1973) e Friedrich A. von Hayek (1899-1992); c) Escola de Lausanne: León Walras (1834-1910) teve como discípulo Vilfredo Pareto (1848-1923). ↩

103. O monetarismo também adota o princípio do *laissez-faire*, caracteriza-se por sustentar que é possível manter a estabilidade do sistema capitalista com medidas de controle da quantidade de moeda no mercado. A Escola de Chicago, representada por seu maior expoente Milton Friedman, é a referência acadêmica monetarista. Entretanto, o monetarismo também não é novo, é uma atualização feita pela Escola de Chicago de referências teóricas que aparecem no século XIX. Marx, n'*O Capital*, em uma nota de rodapé, considerou os pressupostos monetaristas absurdos. Observa Marx: “[…] teoria monetária muito divulgada na Inglaterra na primeira metade do século XIX, que partiu da teoria quantitativa do dinheiro. Os representantes da teoria quantitativa afirmam que os preços das mercadorias seriam determinados pela quantidade de dinheiro em circulação. Os representantes do *Currency principle* queriam imitar as leis da circulação metálica. No *currency* (meio circulante) incluíam, além do dinheiro metálico, também as notas bancárias. Eles acreditavam alcançar um curso estável do dinheiro por meio da plena cobertura em ouro das notas bancárias; a emissão devia ser regulada conforme a importação e exportação do metal precioso. As tentativas do Governo inglês (lei bancária de 1844) de basear-se nessa teoria, não tiveram nenhum sucesso e somente confirmaram sua falta de sustentação científica e sua total inutilidade para fins práticos” (Marx, 1983, p. 120). ↩
104. Esse é um quadro ilustrativo do que foi a ‘Era do Ouro’ em uma região da Itália: “Foi nos últimos quarenta anos que Modena viu de fato o

grande salto à frente. O período que vai da Unificação até então fora uma longa era de espera, ou de lentas e intermitentes modificações, antes que a transformação se acelerasse até a velocidade do raio. As pessoas agora podem desfrutar um padrão de vida antes restrito a uma minúscula elite" (Muzzioli *apud* Hobsbawm, 1995, p. 253).
↩

105. 'Somos todos keynesianos' era a frase de consenso em torno do intervencionismo do Estado na década de 1960, com exceção, certamente, da Sociedade de Mont Pèlerin.
↩

106. a) Pelo que pudemos verificar em seu artigo, Göran Therborn considerou o Estado em seu conceito mais amplo: Sociedade Política mais Sociedade Civil.

     b) Entendemos que as divisões diagramáticas e históricas feitas por Therborn têm um sentido didático, pois os seus modelos não engessam as variações locais e regionais sofridas pelo capitalismo.
↩

107. As gravuras apresentadas na sequência encontram-se em Therborn (1995, p. 41-42), conforme referência bibliográfica ao final do presente trabalho.
↩

108. Therborn (1995, p. 162) utiliza o nome 'competitivo', porém justificando: "[…] estou pensando na progressiva expansão dos mercados e na nova relação estabelecida entre mercados e as empresas. Um capitalismo competitivo pode incluir apenas algumas empresas importantes. Não vejo nenhum problema conceitual nisso".
↩

109. Say também pode ser considerado precursor da Escola de Lausanne, que teve Walras e, depois, Pareto como referências. De acordo com Pirou (1946, p. 29, tradução nossa), "Entende-se por Escola de Lausanne o grupo de economistas que estão reunidos em torno dos titulares da cadeira de economia política da Universidade de Lausanne, os quais foram primeiramente León Walras, em seguida V. Pareto, e enfim D. Boninsegni, que ocupa esta cadeira na atualidade".
↩

110. O conceito de mercadoria em Marx (1983, p. 45): “[…] a mercadoria é, antes de tudo, um objeto externo, uma coisa, a qual pelas suas propriedades satisfaz necessidades humanas de qualquer espécie. A natureza dessas necessidades, se elas se originam do estômago ou da fantasia, não altera nada da coisa”. ↩
111. “Por força de trabalho ou capacidade de trabalho entendemos o conjunto das faculdades físicas e espirituais que existem na corporalidade, na personalidade viva de um homem e que ele põe em movimento toda vez que produz valores de uso de qualquer espécie” (Marx, 1985, p. 139). ↩
112. Os meios de produção são um “Conjunto formado pelos meios de trabalho e pelo objeto de trabalho. Os meios de trabalho incluem os instrumentos de produção (ferramentas, máquinas), as instalações (edifícios, silos, armazéns), as diversas formas de energia e combustível e os meios de transporte. O objeto de trabalho é o elemento sobre o qual ocorre o trabalho humano: a terra e as matérias-primas, as jazidas minerais e outros recursos naturais” (Sandroni, 1985, p. 266). ↩
113. “Em sua forma mais simples, o processo de trabalho é aquele em que o trabalho é materializado ou objetificado em valores de uso […]. O trabalho é, nesse caso uma interação da pessoa que trabalha com o mundo natural, de tal modo que os elementos deste último são conscientemente modificados e com um propósito” (Mohum *apud* Bottomore, 1988, p. 299). Reproduzindo as palavras do próprio Marx (1983, p.153): “O processo de trabalho […] é atividade orientada a um fim para produzir valores de uso, apropriação do natural para satisfazer as necessidades humanas, condição universal do metabolismo entre o homem e a natureza, condição natural eterna da vida humana […]”. ↩
114. Nota de Marx: “[…] sob as condições costumeiras do mercado, o lucro não é gerado pelo intercâmbio. Se ele não tivesse estado antes presente, tampouco poderia existir depois dessa transação” (Ramsay *apud* Marx, 1983, p. 137). ↩

115. Nota do editor d'*O capital* (ed. alemã): nas edições 3.ª e 4.ª, constam ‘relações mercantis’ em vez de ‘relações recíprocas’.
↩

116. Vale a pena a leitura da crítica ironia de Marx sobre o individualismo liberal, que atinge sobretudo o utilitarista Bentham: “A esfera da circulação ou do intercâmbio de mercadorias, dentro de cujos limites se movimentam compra e venda de força de trabalho, era de fato um verdadeiro éden dos direitos naturais do homem. O que aqui reina é unicamente Liberdade, Igualdade, Propriedade e Bentham. Liberdade! Pois comprador e vendedor de uma mercadoria, por exemplo, da força de trabalho, são determinados apenas por sua livre-vontade. Contratam como pessoas livres, juridicamente iguais. O contrato é o resultado final, no qual suas vontades se dão uma expressão jurídica em comum. Igualdade! Pois eles se relacionam um com o outro apenas como possuidores de mercadorias e trocam equivalente por equivalente. Propriedade! Pois cada um dispõe apenas sobre o seu. Bentham! Pois cada um dos dois só cuida de si mesmo. O único poder que os junta e leva a um relacionamento é o proveito próprio, a vantagem particular, os seus interesses privados […]. O antigo possuidor de dinheiro marcha adiante como capitalista, segue-o o possuidor de força de trabalho como seu trabalhador; um cheio de importância, sorriso satisfeito e ávido por negócios; o outro, tímido, contrafeito, como alguém que levou a sua própria pele para o mercado e agora não tem mais nada a esperar, exceto o curtume” (Marx, 1983, p. 145). Marx, em outra passagem, trata Bentham como “[…] o oráculo insípido, pedante e tagarela do senso comum burguês do século XIX” (Marx, 1985, p. 185).

    Jeremy Bentham (1748-1832) é considerado uma referência histórica de variados neoliberais. Milton Friedman o eleva à categoria de um defensor da liberdade (Qual liberdade? Quem é livre?): “A relação entre liberdade política e econômica é complexa e de modo algum unilateral. No início do século XIX, Bentham e os filósofos radicais estavam inclinados a considerar a liberdade política como um instrumento para a obtenção da liberdade econômica. Achavam que as massas estavam sendo massacradas pelas restrições impostas e que se

a reforma política concedesse o direito de voto à maior parte do povo, este votaria no que fosse bom para ele – o que significava votar no *laissez-faire* […]. O triunfo do liberalismo de Bentham no século XIX na Inglaterra foi seguido por uma reação que levou a uma crescente intervenção do governo nos assuntos econômicos. Essa tendência para o coletivismo foi grandemente acelerada, tanto na Inglaterra como em outros lugares, pelas duas guerras mundiais. O bem-estar, em vez da liberdade, tornou-se a nota dominante nos países democráticos. Reconhecendo a ameaça implícita ao individualismo, os descendentes intelectuais dos filósofos radicais – Dicey, Mises, Hayek e Simons, para mencionar somente alguns – temeram que o movimento continuado em direção ao controle centralizado da atividade econômica se constituiria no *The Road to Serfdom*, como Hayek intitulou sua penetrante análise do processo. Sua ênfase foi colocada na liberdade econômica como instrumento da obtenção da liberdade política" (Friedman, 1984, p. 19-20).
↩

117. Marx tratava como uma 'robinsonada' os apelos teóricos a esse autonomismo.
↩
118. "O que caracteriza, ao contrário, a divisão manufatureira do trabalho? Que o trabalhador parcial não produz mercadoria. Só o produto comum dos trabalhadores parciais transformam-se em mercadoria" (Marx, 1983, p. 279).
↩
119. Nota de Say corroborando afirmação acima: "Convém observar, incidentalmente, que é sempre com algum sentimento penoso que experimentamos necessidades e com um sentimento prazeroso correspondente que conseguimos satisfazê-las" (Say, 1983, p. 271).
↩
120. Pierre Joseph Proudhon: "Pensador francês (1809-1865), precursor do anarquismo, um dos mais influentes teóricos dos movimentos reformistas do século XIX. […] defendia a substituição da propriedade que possibilita a exploração do trabalho de outrem pela posse pessoal, familiar e hereditária, resultante do trabalho. Propôs o mutualismo como organização econômica ideal: seria uma sociedade formada por pequenos proprietários e trabalhadores […]. Proudhon e seus adeptos

participaram ativamente dos movimentos sociais da Europa da época, opondo-se a outros reformadores e revolucionários, entre os quais os adeptos de Marx. Este criticou a obra *Filosofia da Miséria*, 1846 (*Système des Contradictions Économiques on Philosophie de la Misère*), de Proudhon, em um livro que intitulou, ironicamente, *Miséria da Filosofia*" (Sandroni, 1985, p. 359).
↩

121. É interessante observar que, quando Say escreve o capítulo I – 'Os fundamentos do valor das coisas', do Livro Segundo – 'A distribuição de riquezas', ele fala em uma certa liberalidade dos interessados em avaliar o objeto da compra, o que parece, talvez, uma contradição. Sobre este detalhe, Say (1983, p. 363) elabora a seguinte explicação: "Meu irmão Louis Say, de Nantes, atacou esse princípio num pequeno trabalho intitulado *Principales Causes de la Richesse et de la Misère des peuples et des Particuliers* […]. Sustenta que as coisas só são riquezas em razão da utilidade que possuem e não em razão da que o público lhes reconhece ao pagá-las mais ou menos caro. É bem verdade que os homens deveriam sempre considerá-las dessa maneira. Em Economia Política, contudo, não se trata de ensinar o que se deve ser, mas o que é; de constatar um fato, identificar-lhe as causas e mostrar suas consequências".
↩

122. Compilamos algumas passagens de Ricardo sobre o valor-trabalho citadas por Marx:

    "No valor das mercadorias não influi apenas o trabalho nelas diretamente aplicado, mas também o trabalho aplicado nos instrumentos, ferramentas e edifícios que apóiam o trabalho diretamente despendido" (Ricardo *apud* Marx, 1983, p. 156).

    "Não é… a utilidade que é a medida do valor de troca, embora lhe seja absolutamente necessária" (Ricardo *apud* Marx, 1985, p. 50).

    "As coisas, uma vez reconhecidas como úteis, por si mesmas, extraem seu valor de troca de duas fontes: da escassez e da quantidade de trabalho necessário para adquiri-las. Há coisas cujo valor depende apenas da escassez. Já que nenhum trabalho pode aumentar a sua

quantidade, o seu valor não se reduz por uma abundância maior. É o caso das estátuas, dos quadros de grande valor, etc. Este valor depende apenas das faculdades, dos gostos e do capricho daqueles que desejam possuir tais objetos" (Ricardo *apud* Marx, 1985, p. 50-51).

"Tais objetos, no entanto, são pequeníssima quantidade dentre as mercadorias que se trocam no dia-a-dia. Dado que o maior número dos objetos que se deseja possuir é produto da indústria, eles podem ser multiplicados, não apenas em um país, mas em vários, numa proporção tal que é quase impossível assinalar limites, sempre que se queira empregar a indústria necessária para produzi-los" (Ricardo *apud* Marx, 1985, p. 51).

"Portanto, quando falamos de mercadorias, do seu valor de troca e dos princípios que regulam o seu preço relativo, referimo-nos àquelas cujas quantidade pode ser acrescida pela indústria do homem. cuja produção é estimulada pela concorrência e que não é obstaculizada por nenhum entrave" (Ricardo *apud* Marx, 1985, p. 51).

Ricardo, nestas duas citações, está em concordância com Adam Smith (*A riqueza das nações*), pois, segundo Marx, "[…] qualquer que seja, na realidade, a base do valor de troca de todas as coisas [a saber, o tempo de trabalho], exceto o daquelas que a indústria dos homens não pode multiplicar à vontade, este ponto doutrinário é da mais alta importância em economia política - porque não existe outra fonte de que tenham brotado tantos erros e que tenha originado tantas divergências nesta ciência como o sentido vago e impreciso que se confere à palavra valor" (Ricardo *apud* Marx, 1985, p. 51).

"Se é a quantidade de trabalho fixado numa coisa que regula o seu valor de troca, segue-se que todo acréscimo da quantidade de trabalho deve acrescer o valor do objeto no qual é empregada e, igualmente, toda redução de trabalho deve reduzir o seu preço" (Ricardo *apud* Marx, 1985, p. 51-52).

Ricardo refere-se a Smith nestas outras duas citações, censurando-o por sua ambiguidade:

“O conferir ao valor uma medida diferente do trabalho, ora o valor do trigo, ora a quantidade de trabalho que uma coisa pode comprar, etc.” (Ricardo *apud* Marx, 1985, p. 52).

“O admitir sem reservas o princípio e, no entanto, limitar a sua aplicação ao estado primitivo e grosseiro da sociedade, anterior à acumulação de capitais e à propriedade da terra” (Ricardo *apud* Marx, 1985, p. 52).

Ricardo enfatiza com uma ressalva:

“Consideramos o trabalho como o fundamento do valor das coisas, e a quantidade de trabalho necessário à sua produção como o padrão que determina as quantidades respectivas das mercadorias que devem ser trocadas por outras; mas não negamos que possam ocorrer, no preço corrente das mercadorias, desvios acidentais e passageiros deste preço primitivo e natural” (Ricardo *apud* Marx, 1985, p. 53).

“São os custos de produção que regulam, em última análise, os preços das coisas, e não, como freqüentemente se pretendeu, a proporção entre a oferta e a demanda” (Ricardo *apud* Marx, 1985, p. 53).
↩

123. “Todas as coisas, que o trabalho só desprende de sua conexão direta com o conjunto da terra, são objetos de trabalho preexistentes por natureza. […] Se, ao contrário, o próprio objeto de trabalho já é, por assim dizer, filtrado por meio de trabalho anterior, denomino-o matéria-prima” (Marx, 1983, p. 150).
↩
124. “O meio de trabalho é uma coisa ou um complexo de coisas que o trabalhador coloca entre si mesmo e o objeto de trabalho e que lhe serve como condutor de sua atividade sobre esse objeto” (Marx, 1983, p. 150).
↩
125. A novidade é que há tecnologia para que essa relação social de troca também possa ser feita sem contato algum, via *Contactless payment systems* ou Sistemas de Pagamento sem Contato, que são cartões de crédito e de débito e outros dispositivos móveis que usam identificação

por radiofrequência para fazer pagamentos. Como resultado, conforme noticia o jornal *The Guardian*, o consumidor gasta muito mais do que quando usa dinheiro: “[…] quando o dinheiro perde sua presença física (*physicality*), a compra torna-se apenas um conjunto de números. Torna-se abstrato; há um distanciamento […]” (Ormerod, 2019). ↩

126. A vassalagem é um “Sistema de relações típicas do feudalismo, envolvendo todos os indivíduos numa complexa rede de deveres e obrigações. Cada membro da sociedade, nobre ou servo, era vassalo de um senhor ou suserano, a quem devia lealdade e pagava um imposto, recebendo em troca terra e proteção. Barões, duques, condes eram vassalos de outros nobres, até chegar ao rei, o qual, muitas vezes, era vassalo de outro rei” (Sandroni, 1985, p. 450). ↩
127. Corveia: “Trabalho gratuito que o camponês, notadamente na primeira fase da Idade Média, era obrigado a prestar ao senhor feudal. Este dividia suas terras em parcelas ou glebas – retendo uma parte e entregando o restante a seus servos – para serem lavradas. Os servos eram obrigados a trabalhar a terra do senhor feudal, com seus próprios instrumentos, durante alguns dias da semana” (Sandroni, 1985, p. 95). ↩
128. Frase do texto: ‘Crítica ao programa de Gotha’, presente no volume 2 das *Obras escolhidas* de Marx e Engels. ↩
129. A expressão ‘certas ações’ deve ser entendida de modo bem parcimonioso. Para Smith, um liberal clássico, o Estado deve se deter basicamente em três funções: 1) proteger a sociedade da violência e da invasão de outros povos; 2) proteger os membros da sociedade entre si; 3) fazer e conservar certas obras públicas e manter certas instituições públicas (Smith *apud* Hunt, 1989, p. 82).

    Milton Friedman radicaliza as propostas de Smith: para o neoliberal, a participação do Estado na promoção da coisa pública representa um perigo, o Estado tem as seguintes funções básicas: l) proteger a liberdade contra inimigos externos e internos; 2) reforçar os contratos privados; 3) promover mercados competitivos (Friedman, 1984, p. 12).

↩

130. Questão proposta por Bobbio (1979) e respondida por diversos autores ao longo do livro *O marxismo e o Estado*.
↩

131. Norberto Bobbio é uma figura intelectual instigante. Lúcido e inteligente, é daqueles pensadores que empolgam qualquer leitor com sua sinceridade. Vale notar esta passagem de uma carta que escreveu para Perry Anderson: “[…] do ponto de vista ideológico creio que a principal razão de nossa discrepância é meu inicial e nunca abandonado liberalismo, entendido […] como a teoria que sustenta que os direitos de liberdade são a condição necessária – ainda que não suficiente – de toda a democracia, inclusive da socialista” (Bobbio; Anderson, 1994, p. 100). Mais adiante, acrescenta com humildade: “[…] aceito as reiteradas observações sobre minhas 'vacilações' e 'oscilações'. Estou perfeitamente consciente de que levantei mais perguntas do que respostas” (Bobbio; Anderson, 1994, p. 100).
↩

132. Deve-se advertir que não se trata de fazer história de personalidades, porém, nesta parte do livro, encontrar-se-á certa profusão de citações de Marx, Engels, Lênin e Gramsci. Não se desconsidera a riqueza de comentaristas sobre o assunto, isso se deve à intenção de definir com maior fidelidade os conceitos de Estado a partir dos escritos dos citados autores.
↩

133. Denominações de dois seminais livros de Eric Hobsbawm: *A era das revoluções: 1798-1848* e *A era do capital: 1848-1875*.
↩

134. O tio de Luís Napoleão Bonaparte foi Napoleão Bonaparte (1769-1821), imperador dos franceses, de 18 de maio de 1804 a 6 de abril de 1814 e de 20 de março a 22 de junho de 1815. Napoleão Bonaparte, à frente do império francês, autodenominou-se Napoleão I.
↩

135. Marx, ele próprio, sofreu diretamente a repressão. Entre outros constrangimentos sofridos, perdeu a cidadania prussiana (sua condição de cidadão prussiano lhe foi cassada), foi expulso de Colônia (cidade da atual Alemanha) e também da Bélgica e da França. Passou por exílios e restrições de toda ordem.

↩

136. Não se quer, de modo algum, dizer que a coação não mais exista e que não seja eficazmente operada pelo Estado na contemporaneidade.

↩

137. Basicamente, Lênin extraiu ideias e citações das obras: *Manifesto do Partido Comunista*, *O 18 brumário de Luís Bonaparte*, *A guerra civil em França*, *O anti-dühring* e *A origem da família, da propriedade privada e do Estado*.

↩

138. Na realidade, em linguagem gramsciana, trata-se de um bloco histórico formado por frações de classes sociais (o conceito de Estado em Gramci será tratado no item seguinte).

↩

139. Sociedade civil faz parte do conceito de Estado em Gramsci e será desenvolvido no próximo ponto deste capítulo.

↩

140. Gramsci percebeu o grau de dificuldade que os revolucionários bolcheviques enfrentariam. No artigo *A revolução contra O Capital*, Gramsci afirmou que "[…] a revolução dos bolchevistas determinou-se mais por ideologias do que por factos […]. Ela é a revolução contra *O Capital* de Karl Marx […]. Os factos fizeram rebentar os esquemas críticos entre os quais a história da Rússia deveria desenvolver-se, segundo os cânones do materialismo histórico. […]" (com otimismo, acreditava que a Rússia, mesmo com o atraso econômico, poderia se desenvolver no sistema socialista). "O proletariado russo, educado socialisticamente, começará a sua história do estádio máximo de produção a que chegou a Inglaterra hoje, porque, devendo começar, começará do já perfeito noutra parte, e deste perfeito receberá o impulso para alcançar aquela maturidade económica que, segundo Marx, é condição necessária para o colectivismo" (Gramsci, 1976, p. 161-164).

↩

141. De acordo com Carnoy, o pensamento de Gramsci não é discordante de Marx, "[…] na verdade, como vários teóricos têm mostrado, não há divergências entre a problemática de Marx e de Gramsci" (Carnoy, 1986, p. 94).

↩

142. Segundo Carlos Nelson Coutinho (1989), Christine Buci-Gluksman utilizou a expressão ‘Teoria Ampliada de Estado’ pela primeira vez para denominar esse conceito de Estado de Gramsci. ↩
143. Isto é, são exemplos de instituições e organizações atuantes na sociedade civil e que portam um conjunto de instâncias e instrumentos capazes de interferir na direção da sociedade nacional. ↩
144. Polanyi (1980), em crítica à mercadorização, na obra *A grande transformação*, cunhou a expressão ‘mercadorias fictícias’. A propósito, vale recuperar a citação de Shakespeare feita por Marx sobre o poder do dinheiro:

    "Ouro! amarelo, reluzente, precioso ouro!/Não, deuses, não faço súplicas em vão […]. Assim, um tanto disto tornará o preto branco,/ o repugnante belo, o errado certo, o vil nobre,/ o velho jovem, o covarde valente […]. Por que isto arrancará vossos sacerdotes e servidores de vossos lados, arrebatará coxins de sob a cabeça de homens corpulentos: este escravo amarelo tecerá e despedaçará religiões; abençoará os amaldiçoados; fará a alvacenta lepra adorada; levará ladrões, dando-lhes título, reverência e aprovação, ao banco dos senadores; isto é o que faz a desgastada viúva casar-se novamente; ela, para quem o lazarento e ulcerosas feridas abririam a goela, isto perfuma e condimenta para o dia de abril novamente. Vem, elemento danado, tu, vulgar rameira da humanidade, que instalas a disputa na multidão de nações […]". E mais adiante: "Ó tu, doce regicida e caro divórcio entre filho e senhor! tu, brilhante violador do mais casto leito de Hímen! tu, Marte valente! tu, sempre jovem, loução, amado e delicado sedutor, cujo rubor derrete a neve consagrada que jaz no regaço de Diana! tu, deus visível, que soldas impossibilidades e fá-las beijarem-se! Que falas com toda língua para todo propósito! ó tu, contato de corações! pensa, teu escravo, o homem, se rebela, e por tua virtude eles entram em tais confusas disputas, que as bestas poderão ter o mundo sob império" (Shakespeare *apud* Marx, 1987, p. 196).

"Que diabo! Claro que mãos e pés e cabeça e traseiro são teus! Mas tudo isto que eu tranqüilamente gozo é por isso menos meu? Se posso pagar seis cavalos, não são minhas tuas forças? Ponho-me a correr e sou um verdadeiro senhor, como se tivesse vinte e quatro pernas" (Goethe *apud* Marx, 1987, p. 195).
↩

145. Basicamente, há duas interpretações de ideologia. Uma, proveniente dos primeiros escritos de Marx, considera a ideologia como sendo ‘sempre’ uma falsificação da realidade, que tem por objetivo ocultar as contradições da sociedade. A outra interpretação, também de origem marxista, porém mais dilatada, define ideologia como sendo uma leitura da realidade que fornece referências de luta a determinada classe social. Conforme Ester Buffa, que dissertou de maneira assaz competente acerca do conceito de ideologia, "[…] a ideologia é um conjunto de normas, de princípios e objetivos que vão orientar a ação. Entendida dessa forma, a ideologia tanto pode ser uma interpretação camufladora quanto uma interpretação explicitadora da realidade, o que fica evidenciado quando se faz sua historicização" (Buffa, 1979, p. 107-108). Queremos deixar claro que, como nos ensina Buffa, historicizando o neoliberalismo, estamos sempre tratando-o como uma falsidade imposta à sociedade.
↩
146. Em tese de doutorado, defendida em 2001, optou-se por ampliar esse modelo de interpretação, defendendo que as reformas neoliberais, como as defendidas por Carlos Saúl Menem na Argentina (1989-1999), requerem quatro fundamentos, classificados em dois grupos: o primeiro grupo é chamado de ‘fundamentos prévios’, formado pelos fundamentos i) ideológicos e ii) críticos, que preparam o terreno para as reformas; o segundo grupo, denominado ‘fundamentos estratégicos’, é formado pelos fundamentos de iii) política externa e de iv) política interna, que se referem aos modelos de reforma provindos do exterior, a exemplo da influência das Organizações Internacionais, e às movimentações espaciais internas dos atores no campo social afetado pelas reformas neoliberais (Azevedo, 2001).
↩
147. Exemplos de formas de privatização do Estado são abundantes: o ‘grupo dos ruralistas’ no Congresso ‘conquistou’ o fim da Taxa

Referencial (TR), que corrige os empréstimos agrícolas, é o que se pode denominar de 'Legislação em causa própria'; concorrências viciadas em obras públicas (Ex.: Projeto SIVAM); defesa de interesses de quem fabrica caminhões junto àquele que promove a construção de estradas (a Mercedes Bens está na lista da 'caixinha' de PC – Paulo César Farias – para a campanha eleitoral de Fernando Collor de Mello. Podemos com isso deduzir que o objetivo dessa negociata é fazer com que o país continue a optar pelo transporte rodoviário em vez de investir em meios de transporte menos onerosos como as vias fluviais e as ferrovias); o governo do estado de São Paulo na gestão de Luiz Antonio Fleury Filho, conforme denúncias do ex-governador Mário Covas, priorizou o pagamento às grandes empreiteiras; funcionários públicos e de empresas estatais aferram-se aos direitos conquistados e não discutem possíveis aberrações existentes na relação entre Estado e funcionário (casos gritantes: adicional de periculosidade extensivo a quem não trabalha em local de perigo, aposentadorias especiais a categorias que não trabalham sob condições de insalubridade – fatos públicos: o Ministro da Previdência Social Reinold Stephanes foi aposentado com 22 anos de serviço, o ex-governador de São Paulo, Fleury, é aposentado como promotor público). Como afirma com muita propriedade o filósofo José Arthur Giannotti, a respeito do conflito entre público e privado, "Cada um ou cada grupo procura retalhar no espaço público o degrau que o leva para cima, ao menos que conserve o nível social já ocupado. Ruas passam a ser fechadas e controladas por alguns moradores preocupados com a segurança de si mesmos ou de seus bens, repartições são transformadas em escritórios ou consultórios pessoais, verbas são aplicadas em proveito próprio e assim por diante; até mesmo a vida política tende a ser praticada e vista como o exercício duma personalidade excepcional que confunde interesses privados e públicos" (Giannotti, 1995, p. 5-7). Atualizar este assunto, em pleno século XXI, demandaria ao menos um capítulo, não somente uma nota de rodapé, mas o Tribunal de Contas da União e a Justiça Federal, a exemplo dos casos Banestado e Anões do Orçamento, são instâncias de demandas e de investigações que abundam de exemplos sobre o 'mal público' causado pelo Estado.
↩

148. Como forma de demonstrar que o país vem pagando há décadas altíssimas taxas de juros, preservam-se dados anotados de 1995. No entanto, dados atuais podem ser encontrados em Azevedo (2016), a respeito do Novo Regime Fiscal aprovado no governo Michel Temer (2016-2018). Assim, conforme anotado na dissertação defendida em 1995, o Brasil é o país que paga as taxas de juros reais mais altas do mundo, o que tem contribuído para um aumento extraordinário da dívida pública interna e um crescimento das reservas bancárias em dólar (quase US$ 50 bilhões) devido ao alto ingresso de capital estrangeiro, sendo grande parte desse valor representada por aplicações de curtíssimo prazo. Notem-se os dados a seguir, de acordo com pesquisa da referida dissertação de mestrado, com dados de 1995, demonstrando taxas de juros reais ao ano em % (Azevedo, 1995): Cingapura: (-)2,91%; Japão: (-)0,52%; Áustria: 1,83%; Alemanha: 1,93%; EUA: 3,05%; Itália: 3,38%; França: 4,65%; Espanha: 6,79%; Argentina: 9,05%; Chile: 9,42%; Brasil: 30,41%.

    Diante de taxas de juros tão altas, a evolução da dívida interna do Brasil (em bilhões de reais) foi de: jan./94: 45,1; jun./95: 69,5; jul./95: 82,2; ago./95: 92,3.

    Para fins de ilustração com dados mais atualizados, o movimento Auditoria Cidadã da Dívida, que é a mesma fonte consultada e tratada no corpo do presente livro, constata que o Brasil continua pagando altas taxas de juros e tem forte endividamento. Segundo a Auditoria Cidadã da Dívida, “Porém, de 1995 a 2015 foi feito um superávit primário (arrecadação menos gastos sociais) de nada menos que R$ 1 TRILHÃO, e mesmo assim, tivemos taxas de juros absurdas no período, que fizeram a dívida interna federal explodir, de R$ 86 bilhões para R$ 4 TRILHÕES” (Avila, 2018). Mas se se trata de uma boa notícia, o Brasil, desde o início do ano de 2018, tem sido classificado como quinto colocado entre os países em taxas de juros. De acordo com matéria jornalística do Portal G1, “Com a Selic em 6,75% ao ano, os juros reais, ou seja, descontada a inflação […], atingiram 2,89% ao ano. Atrás do Brasil estão: Argentina: 6,05%, Turquia: 5,31%, Rússia: 3,68%, México: 3,66%” (Martello, 2018). O autor da matéria, em consulta ao economista Jason Vieira, da Infinity

Asset Management, responsável pelo ranking de juros reais, recebe a sincera resposta: “Juro negativo é padrão nos países desenvolvidos, porque, para eles, é preferível investir na economia real do que no rentismo [lucro com aplicações financeiras]” (Martello, 2018).
↩

149. A indústria de transformação da bauxita em alumínio é altamente poluidora e consumidora de energia elétrica.
↩
150. No Brasil, fala-se em eliminação do ‘custo Brasil’, isto é, muitos economistas e políticos afirmam que os encargos vinculados à folha de pagamento são muito altos.
↩
151. O conceito de bloco histórico foi apresentado neste livro ao se discutir ‘O Estado em Gramsci’.
↩
152. Entre outros, há dois evidentes exemplos de financiamento público para o serviço social executado por entes privados na década de 1990: a) Escola Cooperativa de Maringá - um modelo para a educação; b) Cooperativa de Saúde do Município de São Paulo - um projeto para a saúde. A Escola Cooperativa, definida como sendo ‘Ensino público e gratuito com microgestão privada’, foi tratada no capítulo 1. Na administração do município de São Paulo pelo governo de Paulo Maluf, foi criado um sistema ‘cooperativo’ de saúde, muito semelhante ao sistema ‘cooperativo’ para a educação de Maringá, o qual recebeu a denominação oficial de Plano de Assistência à Saúde (PAS). De acordo com Luis Henrique Amaral, em matéria publicada no jornal *Folha de São Paulo* em 6 de abril de 1995, esse sistema de saúde tem o seguinte funcionamento: "1. Os médicos e funcionários dos hospitais ou postos de saúde formam uma cooperativa e assumem o gerenciamento da unidade através de um convênio com a Prefeitura; 2. A Prefeitura cadastra os moradores do bairro que usam a unidade de saúde. Cada morador recebe uma carteirinha; 3. Com a carteirinha, o morador pode fazer consultas, exames ou internações gratuitamente nas unidades da Prefeitura; 4. A Prefeitura pagará R$10,00 (dez reais), por mês, por paciente cadastrado. Se acontecer poucos atendimentos, a cooperativa terá lucro financeiro, e vice versa" (Amaral, 1995, p. 1).
↩

153. Sobre igualdade e equidade, ver Azevedo (2013a), em que se discute, além desses dois conceitos, o sentido da justiça social.
↩
154. Para o ideólogo da Escola de Chicago, “[…] o uso amplo do mercado reduz a tensão aplicada sobre a intrincada rede social” (Friedman, 1984, p. 30).
↩
155. Karl Polanyi, nascido em Viena no ano de 1886, filho de pais húngaros, formado em Direito e em Filosofia pelas Universidades de Budapeste e Viena, lutou na Primeira Guerra Mundial. Após a guerra, estabeleceu-se em Viena. Com o fascismo, emigrou para a Inglaterra. Proferiu várias conferências e palestras nos Estados Unidos. Escreveu a obra *A grande transformação: as origens da nossa época* no curso da Segunda Grande Guerra.
↩
156. O jornalista brasileiro Clóvis Rossi, em artigo escrito a respeito da força do mercado quando esteve em viagem ao Canadá, acompanhando a reunião do chamado G-7, o grupo dos sete mais ricos países do mundo, percebeu que, “[…] no mundo moderno, o novo deus cheio de ira e castigos é essa entidade igualmente imaterial chamada 'mercados'. A ele curvam-se até os poderosos, caso dos chefes de governo do G-7, o clube dos sete países mais ricos do mundo. Parecem incapazes de desafiar qualquer uma das regras de mercado, como se fossem as tábuas da lei” (Rossi, 1995, p. 2).
↩
157. ‘Custo Brasil’, do ponto de vista do capital, refere-se às atividades de responsabilidade da ‘mão esquerda’ do Estado e financiadas por fundos públicos arrecadados por taxas, impostos e contribuições sociais, especialmente aqueles que têm por fato gerador o trabalho. A propósito, é um equívoco falar em desmonte do Estado de bem-estar social no Brasil, pois, de fato, não houve um Estado benfeitor para todos no país. O Estado brasileiro foi um indutor de desenvolvimento econômico, porém, com relação ao desenvolvimento social, em 2017, o Brasil foi classificado na 79ª posição no mundo (Borges; Calgaro, 2014). Liquidar o Estado de bem-estar no Brasil seria eliminar algo que nunca existiu.
↩

158. Pensamos que a implantação do neoliberalismo na educação pode se dar de três maneiras:
a) Privatização direta das escolas (ao modo de Friedman): venda dos prédios e instalações e repasse de ‘cheques’ pelo Estado aos pais para pagarem a educação básica;
b) Terceirização simples: terceirização de serviços de limpeza, de segurança, de capacitação de professores e, talvez, até do próprio magistério;
c) Terceirização ‘cooperativa’: terceirização da gestão das escolas por grupos organizados na forma de Pessoa Jurídica. A exemplo da ‘Escola Cooperativa de Maringá’, as escolas seriam administradas pela iniciativa privada.
↩